

Leitura e textos acadêmicos: As dificuldades dos graduandos de letras em compreender e interpretar

Eliane de Araujo Sismil

INTRODUÇÃO

A leitura constitui um fator de grande relevância na educação escolar, constituindo um instrumento necessário para a consolidação de novas aprendizagens, sendo inquestionável sua importância na vida contemporânea, especialmente em sociedades letradas, porquanto através da leitura, o indivíduo se torna capaz de se situar, agir como cidadão e também se conhecer.

O tema em questão justifica-se na medida em que pretende contribuir para o campo da leitura, especificamente na temática formação de leitores de textos acadêmicos.

O foco e relevância da pesquisa, reside na necessidade dos graduandos do curso de Letras em compreender e interpretar os textos acadêmicos, para tanto, são apresentadas as dificuldades encontradas no decorrer das leituras efetuadas por esses alunos, os desafios que precisam enfrentar no que tange o conhecimento dos componentes de um texto, e as estratégias de leituras que levam o leitor a atingir a compreensão e a interpretação.

A metodologia utilizada para a elaboração deste estudo foi revisão bibliográfica, pesquisa de campo e aplicação de questionário.

O presente trabalho tem como objetivo, expor a necessidade dos graduandos do curso de Letras em compreender e interpretar os textos acadêmicos, para tanto, é apresentada a importância da leitura em nossas vidas, as dificuldades encontradas no decorrer das leituras efetuadas por esses alunos, os desafios que precisam enfrentar no que tange o conhecimento dos componentes de um texto, e as estratégias de leituras que levam o leitor a atingir a compreensão e a interpretação.

1. O QUE É LER?

Trata-se a leitura como um fator importante na educação escolar, visto que compõe um instrumento necessário para a concretização de novas aprendizagens. Contudo, seu conceito tem sido entendido tradicionalmente como um ato mecânico de decodificação de palavras. Desse modo, a leitura deveria ser vista como um processo de ensino/aprendizagem que transcende um simples ato de decodificar, no entanto abrange uma complexidade e requer sacrifício, sendo igualmente descobrir e descobrir-se.

Segundo Camurça (2011, p. 1) “em grego, o pleno sentido de ler como sendo *legei* é colher, recolher, juntar, que o latim transformou em *lego, legis, legere*, denotando juntar horizontalmente as coisas com o olhar.”

É por meio da leitura que a todo instante interagimos no mundo. Ler é uma habilidade necessária à vida em sociedade. Na vida atual a importância da leitura é indiscutível, sobretudo em sociedades letradas. A pessoa que vive em sociedades letradas passa, por eficácia das práticas de socialização, a conferir à leitura algumas funções, validadas por sua comunidade e dimensionadas por sua experiência. Greaney e Newman (1990) desenvolveram pesquisas junto a leitores de países com estágios de desenvolvimento distintos, e identificaram dez funções básicas conferidas à mesma:

- *aprendizagem* - voltada para a ampliação e desenvolvimento do conhecimento; ex: leio porque me ajuda a aprender algo novo;
- *lazer* - quando a leitura é feita por ser divertida e interessante; ex: leio porque é interessante e me faz feliz;
- *fuga* - é a leitura feita para esquecer aborrecimentos; ex: leio porque sinto solidão;
- *estímulo* - quando a leitura favorece a imaginação, a fantasia; ex: leio para pôr pensamentos na minha cabeça;
- *preencher o tempo* - é a leitura feita por falta de outra atividade; ex: leio para matar o tempo;
- *alvos sociais definidos* - quando a leitura se volta para a satisfação das necessidades pessoais e sociais; ex: leio porque me ajudará a ter um bom trabalho;
- *moralidade* - é a leitura que atende à formação moral e ética; ex: leio para saber mais sobre a minha religião;

· *autorrespeito* - quando a leitura se volta para a auto realização;
ex: leio para me tornar uma pessoa importante;

· *flexibilidade* - quando a leitura é priorizada entre outras formas de lazer; ex: leio quando não há nada excitante na TV e

· *utilidade* - a leitura utilizada para o aprimoramento da linguagem oral e escrita; ex: leio porque me ajuda com os trabalhos que irei realizar.

Para o estudante universitário, objeto da presente pesquisa, é de se esperar que entre tais funções, por sua importância para dar conta das tarefas necessárias à sua formação, a da aprendizagem se evidencie.

A suposição desta hipótese deve-se não apenas aos efeitos da escolarização antecedente, notadamente nos pertencentes aos da formação do leitor, mas igualmente aos do Ensino Superior. Segundo Barzotto (2005), geralmente, o aluno precisa atender a distintas demandas determinadas por seus professores. Conhecidamente, entre as práticas pedagógicas mais comuns nesse nível de ensino, os seminários e atividades semelhantes requerem que os alunos produzam leitura de textos acadêmicos, o que se exprime em novos desafios por exigirem modos distintos de ler e para os quais não foram ensinados.

Para Silva (2004) não obstante a hipótese da realização de leituras se fazer presente em todos os níveis de ensino nas sociedades letradas, em nosso país, o número de pesquisas direcionadas para a investigação da leitura no Ensino Superior é restringido.

O ponto de vista dos estudantes acerca de leitura e das relações que o leitor deva manter com um texto, foi adquirido pelos mesmos no decorrer da sua vida, e nem sempre apropriado para o ofício do aluno universitário. Teixeira (2000) esclarece que, tais relações são aprendidas e, conseqüentemente, precisam ser ensinadas. Implicam tanto por parte do aluno em aprender, como, sobretudo, por parte dos docentes no arranjo de contingências que proporcionem aos seus alunos a aquisição de estratégias e competências necessárias aos modos de acesso ao conhecimento científico e suas produções, ou seja, eficientes para ler, compreender, interpretar e produzir textos acadêmicos.

1.1 Definição de Leitura

O ato da leitura não está ligado exclusivamente à possibilidade de decodificar símbolos, juntar letras e signos na formação de palavras, de

vincular palavras e formar frases, de juntar frases e construir textos. Ler também é isso, não obstante é muito mais do que isso: é se aprofundar no significado das coisas ditas e não ditas, compreender o que está nas entrelinhas, apreciar uma construção literária pelo que ela traz tanto em seu conteúdo quanto em sua forma, ou uma construção científica, tanto no seu poder explicativo quanto na sua elaboração epistemológica. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997),

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. Não se trata simplesmente de ‘extrair informação da escrita’ decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas etc.

Desde seus primeiros escritos, Freire foi divulgando o compromisso com um novo estilo de educar, que cooperasse para que as pessoas pudessem considerar melhor a realidade vivida e fossem capazes de agir sobre essa realidade, modificando-a.

Almeida (2009, p. 12), refere que, segundo Paulo Freire, “ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação.”

Para Paulo Freire (1989, p. 11), ler poderia ser traduzido como o ato mesmo de viver, respiração que “não se esgota na descodificação pura

da escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, nas relações sociais.

Koch & Elias (2006) sinalizam a eclosão de uma nova concepção de leitura como “construção/atribuição de sentido, resultante da articulação entre autor-texto-leitor, e da junção de aspectos cognitivos, linguísticos, discursivos e sociais.”

Ler abrange um dimensionamento que requer do leitor habilidades. De acordo com Soares (2005, p.1):

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial da mesma maneira e com os mesmos objetivos que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns exemplos.

Chartier, (2001) considera a leitura como uma prática cultural indissociável das demais práticas sociais.

A ausência de metodologias estimuladoras da leitura, e a falta de explicações prévias sobre o que consta no texto, são alguns fatores que contribuem para as dificuldades de interpretação textual. Além disso, outros determinados fatores, de ordem linguística, material e cognitiva, colaboram de forma positiva ou negativa, para essa atividade de compreensão textual.

Para Koch e Elias (2006, p. 28), aos fatores linguísticos estão coligados elementos como: léxico, sinais de pontuação e estruturas sintáticas. Já os aspectos cognitivos ligam-se ao conhecimento de mundo, as experiências e a bagagem cultural do leitor. Entre os aspectos materiais encontram-se a variedade tipográfica, a letra - o tamanho, a clareza e a fonte utilizada, o papel, ou se tratando de texto digital, a tela empregada.

Koch (2010) menciona que existem distintas concepções de leitura que variam, naturalmente, em conformidade com a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se abraça, e que requerem diferentes estratégias de ensino.

Ainda segundo Koch (2010) a visão clássica a depender da concepção de língua, modifica o modo como lemos. Essa visão percebe o leitor como um ser passivo. O texto seria a representação do pensamento de um sujeito dono de sua vontade e de suas ações. Caberia ao leitor apenas “captar” o modo como essa vontade foi mentalizada.

A leitura de um texto requer mais que o simples conhecimento linguístico partilhado pelos interlocutores: o leitor é, essencialmente, levado a mobilizar estratégias tanto de ordem linguística, como cognitivo-discursiva, a fim de levantar hipóteses, legitimar ou não as hipóteses formuladas, completar as lacunas que o texto apresenta, por fim, participar ativamente da construção do sentido. Assim sendo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem.

Paulo Freire (2004, p. 1) adverte que toda a prescrição de leitura de estudo de um texto ou a série de textos que compõe a bibliografia de uma disciplina, deve refletir “uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta”, caso contrário, os leitores para os quais a leitura foi indicada não serão motivados. Segundo o autor (1989, p. 30),

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autoria. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

Kleiman e Moraes (2003, p.129) esclarecem que:

Para resultados satisfatórios a leitura deve ser ensinada para se atingir os seguintes aspectos: na percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto; e também na elaboração e verificação de hipóteses que permitam ao aluno perceber outros elementos, mais complexos. Todas essas etapas podem fazer parte de uma aula de leitura concebida como um jogo de

linguagem que envolve a adivinhação e a descoberta de sentido que o escritor tentou inscrever no seu texto, elemento imprescindível para o leitor chegar à construção do seu sentido do texto.

A compreensão de um texto compreende a percepção do conteúdo global, da mensagem que se almeja transmitir, das ideias principais e da opinião do autor, ainda que a mesma seja antagônica a nossa. Nota-se então que está mais direcionada para os objetivos e as ideias do autor, e por esse fato muitos a confundem com a ideia da compreensão como mera captação da mensagem, o que não corresponde à verdade. Conseguir identificar as informações do texto que não estão explícitas aos olhos, é um desafio que o leitor precisa alcançar, no entanto, é necessário ativar as lembranças que estão retidas ao longo da vida (conhecimentos prévios), as quais estão interligadas ao seu conhecimento de mundo, e conhecer as estratégias de leitura que conduz o leitor ao entendimento.

Enfim, o ato de ler, implica entre tantos fatores, habilidades linguísticas, extralinguísticas, compreender o posicionamento do autor, e saber que, não está impedido de pensar, refletir, e até mesmo de acarear suas ideias.

1.2 Tipos de Leitura

Entre os diversos tipos de leitura, Andrade (1999, p. 19-20), sintetiza:

- a) leitura de higiene mental ou recreativa - *objetiva trazer satisfação à inteligência, a distração, o entretenimento, o lazer. Exemplo: leitura de romances, revistas em quadrinhos etc.;*
- b) leitura técnica - *sugere, muitas vezes, a habilidade de ler e interpretar tabelas e gráficos. Exemplo: relatórios ou obras de teor científico;*
- c) leitura de informação – *encontra-se ligada às finalidades da cultura geral;*
- d) leitura de estudo - *tem em vista a coleta de informações para determinado propósito, aquisição e ampliação de conhecimentos.*

Segundo o entendimento de Calvino (2000, p. 111), citado por Santos-Théo (2012), “ao se fazer a primeira leitura de qualquer texto utiliza-se a leitura sensorial, a qual constitui a primeira etapa do processo de decodificação.”

Ainda segundo Calvino (2000), a leitura emocional utiliza a sensibilidade e comumente gera comentários do tipo gostei/não gostei, constituindo uma experiência sem compromisso, compartilhando da mesma nosso gosto e formação. Muitas vezes a leitura emocional é chamada de superficial, avaliação esta nem sempre verdadeira.

Santos-Théo (2012), menciona que a leitura sensorial e a emocional fornecem contribuições relevantes para a efetivação de um terceiro tipo de leitura: a intelectual, a qual não se restringe à análise de textos. Trata-se de leitura intelectual quando o leitor jamais perde de vista o fato de que o que lê foi escrito por alguém que tinha propósitos determinados ao fazê-lo. Tal proposta alude sobre tudo a textos informativos, como os encontrados em jornais, revistas, livros técnicos e didáticos, e que exigem uma abordagem crítica constante, porquanto apresentam sempre traços que sugerem as intenções de quem escreve e publica.

Nesse sentido, Martins (1984, p.1) também sugere quatro tipos de leitura: 1) a sensorial; 2) a emocional; 3) a intelectual; e 4) a racional.

A leitura sensorial tem por referenciais a visão, tato, audição, olfato, paladar, e nos segue sempre, visto que lemos tudo o que se encontra à nossa volta: músicas, imagens, cheiros. Lemos, igualmente, o livro que possui além do texto, o formato, a cor, a textura, o volume, o cheiro, tratando-se de um objeto palpável que transpõe os nossos sentidos.

A leitura emocional é constituída por sentimentos, por uma escolha subjetiva, sendo a mais comum e que estimula maior prazer e, por isso mesmo, menos valorizada, porquanto mexe com nossos sentimentos. A leitura emocional marca momentos, por isso que existe uma identificação com o que se leu. Nela, ocorre a empatia, porque nos colocamos no lugar do personagem e/ou assumimos seu papel, assim como se nos reportássemos para o tempo daquela história. Segundo Souza (2009), desconsidera-se esse tipo de leitura devido a uma possível insuficiência de atitude intelectual, caracterizando-se como mera distração.

Ainda segundo Souza (2009), trata-se a leitura intelectual de uma leitura mais séria, apreciada pela classe dominante, sendo uma leitura somente para a elite, pensadores e críticos que determinam as normas de

leitura, avaliando a leitura sensorial e emocional irrelevante. Na leitura genuinamente intelectual, o leitor conserva certo distanciamento do texto, não se envolvendo de forma pessoal com o mesmo, direcionado por normas ideologicamente pré-estabelecidas.

Souza (2009, p. 25) refere que:

A leitura racional possui caráter reflexivo e dinâmico, estabelecendo, portanto, uma ponte entre leitor, conhecimento, reflexão, reordenamento do mundo, dando sentido ao texto e questionando a leitura, abrindo um “leque” de possibilidades de leitura inter-relacionada com a realidade.

De acordo com Martins (1984, pp. 80-81) citado por Souza (2009):

A leitura racional tende a ser prospectiva, à medida que a reflexão determina um passo à frente no raciocínio, isto é, transforma o conhecimento prévio em um novo conhecimento ou em novas questões, implica mais concretamente possibilidades de desenvolver o discernimento acerca do texto lido.

Este tipo de leitura admite uma intimidade, afinidade do leitor com o texto, conhecimento, não se tratando de somente “sentir” o texto ou tampouco perceber no mesmo, sua estrutura e as relações entre as partes que o compõem, possibilitando esse tipo de leitura um maior entendimento do texto em si. Segundo Souza (2009, p. 27), a leitura racional requer mais,

Pré-dispõe a indagação, compreensão, questionamento, diálogo com o que é lido. O leitor se desprende de sua emoção com a finalidade de aprender, produzir e criar a partir da leitura. Há um processo de conquista, que visa o conhecimento e respeito à leitura, requer atenção especial para poder perceber suas peculiaridades. Sendo assim, as possibilidades de leitura se multiplicam, ampliando o conhecimento, as necessidades e exigências.

A autora finaliza referindo que os quatro tipos de leitura supramencionados se relacionam concomitantemente, mesmo que um possa predominar frente ao outro, porquanto o indivíduo é, comumente, sensação, emoção e razão ao mesmo tempo, e de acordo com Souza (2009, p. 28), “não tendo uma dicotomia entre as partes, essas instâncias se interpenetram e complementam-se. O homem lê da mesma forma como vive, em um constante processo de interação entre sensação, emoção e pensamento.”

Não existe uma hierarquia entre os tipos de leitura, não obstante, através do amadurecimento da mesma, habitualmente incidam na ordem citada acima.

2 SOCIEDADE BRASILEIRA E LEITURA

2.1 História da Leitura no Brasil

Trata-se a leitura de uma habilidade indispensável à vida social, visto que por seu intermédio entendemos o mundo e interagimos com o outro, quer nos estudos, na nossa comunicação, na forma de nos expressarmos, nos conhecimentos que ela nos remete. A necessidade pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em nossa sociedade tem se intensificado gradativamente.

Segundo Nunes (1994), a leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. Individual porquanto nela se revelam particularidades do leitor: suas características individuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política. De acordo com o autor, a leitura em si é uma ocorrência em que a língua se transforma: as significações são abaladas; as relações entre as palavras, entre as frases, se transformam; os mesmos segmentos lidos novamente acarretam novos sentidos. A noção de leitura supõe, portanto, a ação do pensamento e os seus efeitos sobre a própria língua. Assim sendo, a analogia entre pensamento e linguagem encontra-se em constante movimento e interferência, sem que advenha a permanência de apenas um estado da língua, que seria manejado pelo pensamento.

Nunes (1994, p. 19),

Assim como a subjetividade, o estudo da situação, do contexto, ganha ênfase também, sob diferentes pontos de vista no estudo da linguagem e da significação: desde o contexto restrito da situação vivida pelo falante até o contexto mais amplo que envolve a forma de organização da sociedade e a noção de história. Com isso sobrevêm as dificuldades e os limites das teorias linguísticas na consideração do “extralinguístico”, dificuldades estas que afetam conjuntamente a questão da significação, da enunciação e do sujeito. De que maneira conceber a ligação entre realidade e língua pelo sujeito?

Um dos trabalhos que tocam essa questão no Brasil, em relação à leitura, é o de Paulo Freire (1983, p. 8). Ao abordar o problema da alfabetização, esse autor afirma:

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Verifica-se aqui a importância atribuída pelo autor ao contexto, e sabe-se da influência de seu método na prática da alfabetização; contudo, seu trabalho prescinde de uma maior elaboração teórica quanto à natureza dessa ligação entre linguagem e realidade. As vezes, chega-se a fundir uma na outra: a leitura da “palavra mundo”, os textos, as palavras, as letras “encontram-se” nas coisas. Entretanto, Freire traz para dentro da reflexão sobre a língua e o ato de ler a questão da prática de leitura, ligada a outras práticas situadas em um contexto.

2.1.1 A prática de leitura

A prática de leitura abrange tanto o sujeito da leitura como as condições sócio-históricas na qual a mesma se insere, compreendendo,

portanto, desde o momento dado aos textos, seja individualmente ou a partir de técnicas institucionalizadas, até a situação econômica e política em jogo.

As práticas de leitura estiveram por longo tempo, predominantemente ligadas à Igreja. Atualmente, elas têm como centro de difusão a escola. Por isso, a maioria dos trabalhos sobre a leitura se relaciona com a escola e com a educação. Há alguns trabalhos que apresentam uma perspectiva da leitura.

Nunes (1994, p. 21) relata que

Averbuch (1984) mostra um paralelo entre a prática e o desenvolvimento da sociedade industrial remontando a questão da estrutura ao florescimento da sociedade burguesa, à ascensão do capitalismo ao surgimento do público leitor no século XVIII e ao desenvolvimento da sociedade de consumo. Falando também sobre os efeitos da sociedade capitalista, Yunes (1984) situa o problema da leitura no Brasil como gerido pela falta de uma “tradição cultural”, pela “alienação” do processo educacional.

Segundo comentário de Nunes (1994), esses trabalhos são lugares de questionamento da prática de leitura, da política educacional, da situação do ensino e das condições de difusão da leitura. Deste modo, surge neles a relação entre, de um lado, as disciplinas às ciências que abordam a linguagem, e por outro, a educação, a prática do professor e a política.

Nunes (1994, p. 22) observa como se concebe a prática de leitura nas próprias abordagens sobre a leitura:

De início, podemos notar o estabelecimento de modos de o sujeito se relacionar com outros sujeitos. A noção de interação como vimos mais acima, é utilizada em alguns trabalhos para caracterizar a relação entre dois sujeitos intencionais: o autor e o leitor, sendo que o segundo se esforça para reconhecer as intenções do primeiro. Essa relação aponta para uma forma de sociabilidade voltada para o particular, para a interação entre indivíduos psicologizados.

2.2 *Século XVIII*

Segundo Abreu (1999) com as redes que envolvem o processo de produção, circulação e distribuição da leitura são complexas, como complexas são também as relações econômicas, sociais, religiosas, políticas e culturais numa dada sociedade, num dado tempo e espaço, é necessário acrescentar outras relações e práticas entre leitores-textos-impressos.

A autora enfatiza que devem ser referidos os papéis de outros atores sociais como: os censores do século XVII ao XX; os tipógrafos com ou sem autorização para o exercício da profissão; os jesuítas; os professores; os mestres escola, os capelães, as tutoras e pais, que ensinaram as primeiras letras e atuaram na formação do gosto e da prática da leitura de outros “praticantes”.

Paim (2009) refere que a partir do século XVIII, as bibliotecas foram gradativamente passando por mudanças na sua composição, ao dividir o espaço dos livros devocionais, com as obras profanas, o saber da ciência e as ilustrações. Tal transformação verificou-se primeiramente pelo gosto dos mais intelectualizados e somente em seguida se estendeu aos demais acervos da colônia, sendo a capitania de Minas Gerais o local onde se constatou o progresso mais considerável e rápido concernente ao volume, à leitura e aquisição de obras literárias na época. O aumento significativo na quantidade de livros existentes em Minas foi ocasionado pelo crescimento da população urbana, e pela criação de setores de serviços dedicados a essa população.

Segundo Villalta (1997, p. 362),

O tamanho das bibliotecas mineiras era diverso, não sendo determinada pela riqueza, mas pelo grau de refinamento intelectual e de escolaridade dos proprietários. Padres, advogados e cirurgiões, possuíam via de regra as maiores bibliotecas.

O livro trouxe consigo consideráveis mudanças nos hábitos e na cultura do local, situando-se entre os quais o cultivo da leitura oral pública, que se deu basicamente por força do analfabetismo predominante na época, levando-se em conta que a mesma se apresentava como única fonte de informação para os analfabetos ou para os que compreendiam unicamente a língua portuguesa.

Entretanto, segundo Paim (2009), a leitura privada desenvolvida, sobretudo entre as elites intelectuais, adquire objetos próprios (estantes, tinteiros, papelarias etc.) no final do século XVIII, à medida que o hábito de ler e escrever foram se congregando ao dia a dia dos intelectuais. Posteriormente, esses espaços passaram a se constituir em locais onde, além da leitura e escrita, abordavam-se igualmente os negócios e organizavam-se reuniões para discutir vários assuntos. Contudo, não obstante a crescente valorização da privacidade, as leituras orais e públicas conquistavam espaços cada vez mais expressivos.

Assim sendo, o século XVIII ficou marcado como o século de profundas mudanças nas mentalidades da colônia, visto que o hábito da leitura entre poucos intelectuais e a prática da oralidade resultante desse hábito, constituíram pontos expressivos na ação contra o domínio colonial. Nos ambientes públicos, o conhecimento extraído dos livros originou discursos que, se ainda não geravam emergências de lutas armadas, ao menos discutiam a Fé, a Lei e o Rei, lançando os fundamentos dos futuros combates contra o domínio colonial.

A análise do volume de leituras que foram efetuadas no período de 1890 e 1894 em Bibliotecas Militares, Escola Politécnica, Gabinete Português de Leitura e Biblioteca Nacional, sugere uma acentuada preferência pelos textos em francês¹. Ao se pesquisar as opções do governo brasileiro, é possível constatar que desde os anos 30, se tornou aguçada a preocupação do Estado na procura e emprego de modelos europeus, com a predominância de influências francesas. Em 1837 foi criado o Imperial Colégio Pedro II, direcionado para o ensino das elites, como a única instituição oficial para a habilitação daqueles que almejavam aos estudos superiores, e era pautado por um programa muito influenciado na pedagogia europeia, especialmente a francesa.

Gilberto Freire (1990, p. 276) observara também que: “o livro francês no Brasil, na primeira metade do século, era o preferido, em detrimento do livro latino e do inglês.” E a escolha incidia sobre os livros de literatura, filosofia e política, além dos livros técnicos, originais ou traduzidos. Por serem os textos franceses os mais divulgados e indicados, eram os mesmos mais facilmente encontrados nas bibliotecas de médicos e advogados no período determinado.

¹ As bibliotecas publicavam mensalmente um levantamento das leituras e leitores, em anúncios do *Jornal do Comércio*.

Jeffrey D. Needell (1993, p. 83) ressaltou que, “as modas passavam, mas o namoro da elite com a França prosseguia cada vez mais intenso.”

Contudo, tal concentração temática não anula a hipótese de que esses profissionais ainda conservavam uma formação humanista que considerava o interesse por obras literárias de origens várias. Além dos inventários, seus artigos em jornais, visitas às bibliotecas, correspondências particulares, memórias e demais registros, tornaram evidente que os poemas, romances, folhetins e toda a literatura divulgada nas livrarias e em periódicos, tinham neles bons leitores, muitas vezes ao lado de leitoras, seduzidas por esse objeto de consumo cada vez mais franqueado no Brasil da transição do século XIX para o XX. Em razão de serem livros de baixo custo, as brochuras foram negligenciadas nas divisões *post-mortem*, mas seguramente devem ter sido consumidas nas informações dos catálogos das livrarias.

Outra questão presumível, quanto à especificidade da citação de livros de importância profissional nos inventários, seria associado ao fato de romances e poesias ficarem propositalmente de fora, porquanto eram convenientes para uso doméstico, no referente às leituras diárias ou nos saraus, onde as leituras eram coletivas e em voz alta, e onde naturalmente as obras de literatura e poesias eram as preferidas. Os livros científicos ou técnicos eram reservados para uso da própria família. Parte do acervo serviria para o lazer daqueles que não precisavam de obras científicas, mas de textos de interesse literário.

As bibliotecas particulares se constituíam em importantes fontes para compreensão do perfil do leitor do século XIX. Sobre a presença de obras francesas, tanto no mercado de livros em geral, quanto nos fundos de bibliotecas de duas categorias socioprofissionais mais voltadas para essa influência, médicos e advogados, algumas conclusões podem ser apontadas. De acordo com Abreu (1999, p. 332),

Em primeiro lugar, verifica-se que a construção de uma identidade nacional no Brasil, na primeira metade de oitocentos, se fez miscigenada pelas influências culturais da França, através da inovação e da pressão que o mundo externo desempenhava sobre a vida privada no interior do novo país, identidade esta que se inseriu em um domínio particular de produções e práticas supostamente distintas de outros níveis, como o econômico ou o social, e que se

manifestava “nas palavras, nos gestos e nos ritos”, que se configurou numa cultura, capaz de fornecer os elementos para as representações através das quais os indivíduos do mundo brasileiro construíram o sentido de sua existência, mas também de atuar como um conjunto de mecanismos de controle – planos, regras, instruções – que regeram os homens.

Em segundo, a partir dos anos 60, observa-se algumas transformações nos gostos, com a presença de folhetins e literatura mais leve, além de uma crescente importância do inglês como língua alternativa, para as bibliotecas dos profissionais saídos das faculdades brasileiras. Bibliotecas particulares, associações culturais e a sistematização dos mais diversos tipos de coleções resultaram crescentemente da iniciativa de indivíduos ou grupos particulares.

Conjuntos de obras compradas, doadas ou leiloadas foram agrupados às bibliotecas públicas, servindo de base para a formação de novas camadas letradas que igualmente absorveram influências francesas. Sob esse ponto de vista, os acervos de bibliotecas passaram a sugerir as preferências culturais, as influências literárias e as tendências das publicações e importações de livros. Assim sendo, o estudo dessas fontes possibilita uma melhor compreensão dos hábitos e representações de camadas letradas da população brasileira e seu processo de transformação.

2.3 Anos 1920 e 1930

Abreu (1999, p. 336) refere que ao ser introduzida no Brasil nos anos 20, a Escola Nova empregou como estratégia discursiva distinguir-se do ensino vigente no país, denominando-o tradicional e qualificando-o de passivo, fundamentado unicamente na repetição de conteúdos memorizados. Segundo a autora,

Pregava o movimento. Excursões, trabalhos em grupo, realização de experiências pelos alunos eram algumas das atividades recomendadas às professoras primárias como maneira de vivificar o ensino, tornando-o mais atraente e

eficaz. Essa nova formação discursiva parecia alijar o livro do universo da escola, uma vez que a própria postura de ler indicava o silêncio e o repouso, afigurando-se o livro como um instrumento de ensino mais adaptado à representação que constituíam os educadores novos da escola que criticavam.

A partir de 1928, cada escola via-se obrigada a manter duas bibliotecas escolares, sendo uma para alunos e outra para professores. Segundo a Lei 1929 (p. 178), os acervos das mesmas passaram a ser inventariados em livro distribuído pela Diretoria Geral, aberto, numerado e rubricado pelo inspetor escolar.

A Biblioteca da Escola Normal adquiriu novo perfil. Até a reforma azevediana², alojara-se em uma sala, com sete armários, onde eram colocados os livros, sem nenhuma organização ou escrituração de registro ou tombo. A partir de 1928, o controle de entrada das obras no acervo teve seu início através do Livro de Aquisições da Biblioteca, e as consultas contabilizadas para efeito estatístico, em *Bibliotheca da Escola Normal*: frequências e consultas, a partir de 1929 (ABREU, 1999).

Ao mesmo tempo em que, a leitura oral enfatizava a forma, a silenciosa valorizava o conteúdo, promovendo a então chamada “leitura inteligente”. De acordo com Gray (1929, p. 274),

a “leitura meditada” habilita o leitor a conseguir convenientemente o objetivo visado, como por exemplo lendo para encontrar respostas a perguntas, para obter informações que o ajudem a resolver um problema, para determinar o intuito do autor, para seguir direções ou para gozar uma boa história.

² A Reforma Fernando de Azevedo estabelecia que algumas instituições deveriam exercer fundamentalmente este papel, entre elas estavam os internatos de assistência; a caixa escolar; a cooperativa escolar; a caixa econômica escolar e as associações periescolares. A estas instituições cabia o papel de estreitar as relações entre o meio familiar e o meio social de onde a criança provinha, sendo a escola o elo articulador. Com a reforma da instrução, Azevedo tencionava mudar a visão negativa do trabalho, superando uma educação meramente livresca e informativa por uma educação reorganizada nas bases de um regime de vida e trabalho em comum, estimulando na criança o culto e o louvor ao trabalho produtivo.

Para José Calvo (1934, pp. 387-391), a “leitura meditada” era esquadrinhada em dez passos: “O melhor texto moderno é um esquema, sùmula ou epítome, que aponte claramente o campo a percorrer, os temas que devem discutir-se, o agrupamento e correlação desses temas; enfim, é uma base sobre a qual se vai construir o edifício orgânico do conhecimento.”

Na afirmação de Maria Campos (1936, p. 275),

o livro é precioso auxiliar da escola moderna; o livro continua a ter na escola o papel importante que sempre teve. “A diferença a esse respeito está não em sua abolição, que seria absurda, mas sim na maneira de utilizá-lo.” Para a autora, iniciava-se uma nova época: “a do emprego racional do livro.”

Ao considerar a obra de Dewey, Anísio Teixeira (1954, p. 9) esclarecia o conceito de experiência para a escola renovada. A experiência, citando Hart, poderia ser de três tipos. A primeira, a experiência que temos, mas que não nos apercebemos de sua existência: a criança que, ao nascer, sente fome, sede, dor... Um segundo tipo de experiência é a que, sofrendo a reflexão, apresenta-se conscientemente e leva ao aparecimento da inteligência: analisa, indaga, refaz. E, finalmente, o terceiro tipo, descrito como “esses vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja”: a insatisfação constante e a busca por novos saberes. Os dois últimos tipos, por intermédio da linguagem e da comunicação, formavam não mais a experiência individual, mas a experiência humana – “acumulação muitas vezes secular de tudo o que o homem sofreu, conheceu e amou”; “conhecimentos, que nos fazem mais aptos para (...) dirigir novas experiências”. O saber da experiência humana, assim, passava à condição de possibilidade de construção das futuras experiências individuais – criação – e poderia ser atingido por meio da leitura, permitindo o avanço da ciência, percebida como conhecimento cumulativo e contínuo.

De obra fechada, o livro escolar, convertia-se em obra aberta. As leituras que permitia não lhe alteravam o significado original inscrito no sujeito enunciator (autor), mas desvelavam aspectos de um mundo, concebido como integrado e passível de decifração. O universo de leitura e o da pesquisa empírica se associava num jogo de complementação. Por isso, ler era tão

ativo quanto realizar um experimento. O saber encontrado no livro não se oferecia mais à memorização: emulava a produção de novos saberes.

Do mesmo modo como a leitura adquiria um papel de destaque na formação intelectual dos educandos, o livro, de simples depositário da cultura universal, passava a ser visto como fonte de experiência. Um novo campo de investigações se instituía.

Essa nova função do livro parecia precisar de explicitação. O discurso sobre ler, nos anos 1920 e 1930, muitas vezes vinha precedido de uma avaliação da importância do livro para a Escola Nova. Como afirmado anteriormente, a associação escolanovismo e ensino ativo era indicada como causadora da falsa imagem de que os novos métodos descartavam o livro como recurso auxiliar na aprendizagem.

Nesse sentido, Fernando de Azevedo (1933, p. 240) menciona:

A ofensiva da educação nova contra o livro de leitura ou de texto tem sido frequentemente interpretada, por ignorância ou má fé, como uma investida contra o livro e a cultura, mas a verdade é que a educação nova, longe de deprimir o valor do livro, o reabilita pela “nova função” que lhe atribuiu, como um instrumento de trabalho. O livro de texto, na escola tradicional, é o “centro”, em torno do qual gravitam todas as atividades escolares que se sucedem, na ordem de distribuição da matéria e segundo suas sugestões metodológicas: o livro escolar na educação renovada é um “instrumento de trabalho”, na atividade total da escola, que se desenvolve sob o impulso e em torno da criança, - centro de gravidade da nova educação; aquele é o livro-padrão, que se presume bastar-se a si mesmo, na função absorvente, uniformizadora e autoritária; este, um “elemento de cultura”, que auxilia, completa e alarga e experiência que nos vem da observação direta e do trabalho – dos olhos, das mãos e da ferramenta; aquele, o instrumento a que o aluno se escraviza; este, o instrumento de que se utiliza, como meio; aquele, o livro imposto que se lê por necessidade e se abandona com prazer, o fastio das leituras sem interesse, com que a escola transmite o desamor senão horror aos livros; este, o livro de que se precisa e

que se procura, como fonte de informações, de estímulos, de recreio e de reflexão e extrai todo seu encanto e sua força do interesse que despertou e que nos faz associar, mais tarde, a lembrança da escola e da própria infância à das leituras, com que se tocou mais profundamente o coração, se produziram os primeiros impulsos para o ideal e se estabeleceram os primeiros contatos com a experiência humana.

Ler rápida e eficientemente, interpretando com velocidade os signos escritos era, e continua sendo, uma das necessidades da sociedade moderna, em que a apreensão veloz da mensagem escrita torna-se a única maneira de lidar com a profusão de impressos em circulação e com a proliferação de escritas que demarcam os usos nos universos social, urbano e do trabalho. Constituir leitores era, assim, para a escola das décadas de 1920 e 1930, produzir decifreadores de uma cultura urbana cada vez mais associada a signos escritos; de uma cultura do trabalho, relacionada a informes e manuais, e de uma cultura social caracterizada pela profusão de informações; ler jornais e rádios e pela explosão de imagens permitida pelo cinema.

2.4 Leitura Escrita na Era das Mídias

Os profissionais da educação ainda não veem com total aprovação a relação dos jovens com as tecnologias modernas, visto que a televisão e, de modo recente a informática, são responsabilizados pelo afastamento dos mesmos da leitura, que se constitui como aspecto central da cultura escolar. Tal fato acontece em razão do papel relevante que uma determinada compreensão de leitura e do escrito ocupam em nosso discurso, compreensão essa que, se apresenta como um empecilho para o entendimento do papel que a interação dos jovens com as diversas modalidades de mídias, e a utilização das novas tecnologias representam na constituição de suas identidades e subjetividades, requerendo-se uma maior reflexão a respeito de determinadas avaliações mais prematuras, concernentes a relação direta entre o ingresso a diferentes mídias e a falta de empenho pela escrita e pela leitura, porquanto as mesmas nos advertem sobre a existência de outros tipos de leitura e de escrita que, como profissionais, não podemos nos recusar a conhecer.

Na sociedade atual as mídias conquistam cada vez mais espaço, especialmente às relacionadas à divulgação das imagens, afetando o papel da leitura e da escrita, modificação essa analisada negativamente, fundamentadas em uma certa naturalização do papel da escrita, do livro e da leitura em nossa sociedade.

Chartier (1994; 2001, p. 20) atenta para a importância de considerar tais elementos a partir de uma perspectiva histórica. “Um recurso à história, percebendo as descontinuidades, diferenças e discrepâncias, permite uma visão mais complexa e adequada do passado e, como consequência, uma aproximação mais inventiva e imaginativa com o futuro.”

O autor supracitado admite a existência de uma concorrência entre a tela e o livro, e concomitantemente, reconhece uma resistência. Os novos meios de comunicação são suportes para a comunicação tanto de textos como de imagens, não havendo uma mera substituição.

Para Napolitano (2003, p. 12),

a midiabilidade é um dos principais problemas a serem pensados pela escola (...) Não se trata de tentar dissipar a influência da mídia na vida das pessoas, mas de explicitar este fenômeno e fornecer alguns pressupostos críticos, valorizando elementos culturais que muitas vezes o aluno já possui.

2.5 Meios de Comunicação

Nos anos 40, o rádio cumpria o papel de “janela para o mundo”, com capacidade de entrar nos lares, trazendo música, notícia, informação, venda, opinião, programas de auditório e radionovelas.

O chamado período “áureo do rádio brasileiro” centraliza-se entre 1945 até os últimos anos da década de 50. Deve-se ressaltar que a expressão: “áureo” - relaciona-se a um conjunto de elementos de época, não significando que o rádio daquele período possuísse mais ouvintes do atualmente, até mesmo porque tal fato seria estatisticamente impossível, porquanto a população brasileira atual é numericamente muito superior à da época e o número de aparelhos produzidos se multiplica velozmente (sobretudo pelo fenômeno dos aparelhos portáteis de uso individual). Portanto, nos anos 40

e 50, o rádio possuía *glamour*, era avaliado como uma espécie de “Hollywood brasileira.”

Contudo, na década seguinte, esse meio de comunicação deixa de reinar em absoluto em algumas regiões, em virtude da chegada da TV, a qual importa seus produtores, cantores, comediantes e artistas.

A televisão surge, criando uma linguagem própria assinalada pela alta velocidade, pelo ritmo de troca de imagens e pela grande força de “seduzir” o homem. A partir daí, ele foi se acostumando a conviver com as imagens e com a rapidez.

Montezano (in Citelli, 1997) recomenda aos educadores para que desenvolvam junto aos alunos o mecanismo de leitura crítica da informação, ensinando-lhe que por trás do fascínio, do encantamento, está o mito: o mito da credibilidade, da competência e da eficiência que é a televisão.

O hábito de assistir TV faz parte da cultura contemporânea. Na maioria dos lares brasileiros, quer no ponto mais afastado do mapa, a televisão se faz presente entreterendo e distraindo as pessoas.

Por tratar-se de um meio de comunicação tão fascinante e popular, acaba por intervir na forma de pensar, agir e interagir com o mundo. Nesse sentido, essa tecnologia pode ser utilizada para promover a aprendizagem de forma crítica e atual, já que a grade de programação de todas as emissoras procura abordar assuntos atuais em sua programação, como informativos ou de entretenimento. Deste modo, os meios tecnológicos de comunicação, principalmente a televisão, podem ser empregados como recurso para educar o olhar, motivar os alunos, e transformar as aulas em laboratórios do conhecimento humano, e dessa forma colaborar para a formação de cidadãos que conseguem observar além das imagens, participando assim democraticamente dos processos políticos e sociais do contexto em que se insere.

Muitas escolas e educadores já se utilizam da TV para a exibição de filmes, documentários e algumas produções. Contudo a lógica desse fazer ainda se remete aos métodos tradicionais: as experiências desses profissionais continuam voltadas a um aprendizado reprodutivo.

Segundo Guareschi (2005, p. 38),

Usar a televisão e sua imensa gama de programas no aprendizado escolar, não se limita, somente, ao ver, discutir e relacionar ao conteúdo, como estamos

acostumados a observar nas práticas de muitos educadores. O ato de ver a televisão em sala de aula vai muito além disso, é preciso que se possibilite uma reflexão contínua e metódica em relação aos programas, pois mesmo quando estes se mostram educativos, estão impregnados de conceitos ideológicos. [...] A mídia é o coração da sociedade da informação, sob cuja égide vivemos. E a informação é o novo modo de desenvolvimento responsável pela produtividade do sistema capitalista nos dias de hoje. Quem detém a informação, de um modo geral, e dentro dela a mídia, detém o fator central de desenvolvimento [...].

2.6 Leitura no Brasil na Década de 90

Silva (2000), elaborou um estudo que se propôs a estabelecer uma análise histórica da concepção de leitura na década de 90, por meio da análise das atividades de compreensão textual (CT) que constam em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, e cujo objetivo foi averiguar quais eram as concepções de leitura defendidas através das atividades de CT, se elas sofreram alterações, e qual a validade desses conceitos para a formação das habilidades necessárias ao processo de leiturização dos alunos.

A autora constatou que houve mudanças na abordagem das atividades de CT e, por conseguinte nas concepções de leitura, mas também a existência de uma grande representatividade dos níveis A e B, considerados precários para corresponder às necessidades do leitor do século XXI.

Após a seleção das coleções, foi feito um recorte e a escolha de analisar exclusivamente os livros referentes às 5ª e 8ª séries que iniciam e finalizam o Ensino Fundamental II. Em cada livro escolhido, foi considerada qual a seção que o autor dirigia ao trabalho da CT, sendo essa seção inicialmente quantificada por número de textos trabalhados como proposta de CT e seguida da escolha de dois conjuntos de atividades que mais concebessem a postura metodológica adotada no livro.

Tais conjuntos tiveram o número de perguntas quantificadas e analisadas de acordo com os seguintes níveis, a saber:

- A) atividades de cópia ou decodificação;
- B) atividades de construção de paráfrases;
- C) atividades que necessitam de inferências;
- D) atividades que priorizam os conhecimentos pessoais.

Silva (2000) enfatiza que o referido estudo fundamentou-se na ideia defendida por Kleiman (1995) de que a *compreensão* é a percepção e a construção do significado com base na textualidade no nível lexical, sintático, semântico e pragmático.

Ao finalizar as análises, constatou-se que ocorreram mudanças concernentes aos níveis das atividades de CT no decorrer da década de 90, especialmente na última categorização, levantando a hipótese de que pode ter sido a publicação dos PCN um dos maiores responsáveis pelo fato, visto que os livros selecionados no ano de 99 cientificam em seu manual do professor seguirem as orientações dos parâmetros.

Quando considerados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) no ano de 2000, que teve como escopo averiguar a capacidade de leitura dos alunos com 15 anos, independente da série que cursavam, obteve-se o pior resultado do estudo realizado por Silva. Os alunos foram classificados de acordo com o nível 1, considerado nível embrionário de leitura.

Correlacionando os fatos, o nível 1 do PISA corresponde ao nível A da pesquisa, que, por coincidência, foi o nível mais verificado nos exercícios de CT dos LDP da década de 90, ou seja, se o livro é o instrumento mais utilizado para o ensino e aprendizagem e se as atividades de CT dos livros de Língua Portuguesa da década de 90 apresentaram-se predominantemente pertencentes ao nível A, não surpreende que os alunos sejam englobados no nível 1 de leitura segundo o PISA, ou seja, pode-se dizer, segundo Silva, “que nossos alunos são bons aprendizes, pois eles apresentaram exatamente o mesmo nível do instrumento pedagógico que mais utilizamos, o livro.”

Dessa forma, a pesquisa apresentada por Silva (2000), concluiu que os desafios que atualmente, no início do século XXI, os profissionais da educação possuem em relação à leitura, resultam do processo de formação dos leitores, especialmente da década de 90, e para que se possa delinear uma realidade diferente no final da mesma, requer-se uma avaliação contínua nesse instrumento pedagógico mais utilizado em sala de aula: o livro.

3. PESQUISA COM ALUNOS – VERIFICANDO A REALIDADE

O foco da presente pesquisa situa-se na necessidade dos graduandos do curso de Letras em compreender e interpretar os textos acadêmicos, para tanto são apresentadas as dificuldades encontradas no decorrer das leituras efetuadas pelos mesmos, e os desafios que precisam enfrentar no tangente ao conhecimento dos componentes de um texto e, as estratégias de leituras que levam o leitor a atingir a compreensão e a interpretação.

Pesquisa realizada com 22 alunos graduandos do curso de Letras da Faculdade Souza Marques, turno da noite.

3.1 Exposição de Dados Coletados

Na 1ª questão foi perguntado como o aluno se autoavalia enquanto leitor. Constatou-se que 40,90% se consideram um bom leitor; 27,27% um leitor regular; 22,72% um ótimo leitor e 9,09% um mau leitor. Esta mesma questão contou com o item “justifique” para qualquer uma das respostas. Os alunos que se consideram bons leitores justificaram que gostam de ler e, costumam ler livros, revistas e jornais com frequência; apenas um justificou que deveria ler um pouco mais. Diante das informações apresentadas em que a maioria dos alunos justificou ter uma leitura diversificada, é possível relacioná-las a leitura de informação, tipo de leitura citada no 1º capítulo por Andrade, a qual está ligada às finalidades da cultura geral.

Apesar dos resultados apresentados, não há diferença significativa nas justificativas entre os alunos que se consideram leitores regulares e os ótimos. Os leitores regulares disseram que gostariam de ter mais tempo para ler, mas a vida muito corrida não permite e, conseqüentemente acabam lendo pouco, e alguns trabalham até nos finais de semana, enquanto os que se consideram ótimos leitores responderam que costumam ler muito e, suas leituras são diversificadas. Dessa forma, a pequena diferença está na falta de tempo justificada pelos leitores regulares, para que possam igualar-se aos alunos considerados ótimos leitores no que diz respeito ao contingente de leitura.

A justificativa do pequeno grupo, que se considera como mau leitor, foi a de ler muito pouco, a preguiça, e quando o assunto não interessa, é que realmente não há nenhum esforço para fazer a leitura. Os motivos

apresentados podem ser analisados como leitura do tipo emocional, conforme citado anteriormente por Calvino (2000). Ela utiliza a sensibilidade e consequentemente gera comentários do tipo gostei/não gostei, constituindo uma experiência sem compromisso, em que relacionada à mesma, está o nosso gosto e formação. É notório o quanto ainda se faz necessário que haja mudanças nas escolas no que se refere à atividade da leitura na formação dos alunos, e a importância de averiguar qual conceito de leitura esses alunos possuem.

A pesquisa apontou nas respostas da segunda pergunta que, 63,64% dos alunos responderam que “sim”, sempre tiveram o hábito da leitura; e 36,36% responderam “não”, nunca tiveram o hábito de ler. Ler, na vida do aluno graduando do curso de Letras, é um aspecto fundamental para que consigam atingir o hábito e o gosto pela leitura dos seus futuros alunos.

Na questão três em que foi abordado o que o aluno considera ser o motivo para a falta de compreensão e interpretação dos textos acadêmicos, 57,90% afirmaram ser o não conhecimento prévio do assunto. Esse resultado vem confirmar o que foi citado anteriormente no capítulo 1, “conseguir identificar as informações do texto que não estão explícitas aos olhos, é um desafio que o leitor precisa alcançar, no entanto, é necessário ativar as lembranças que estão retidas ao longo da vida (conhecimentos prévios), as quais estão interligadas ao seu conhecimento de mundo, e conhecer as estratégias de leitura que, conduz o leitor ao entendimento.” Em um contexto escolar o educador precisa ativar os conhecimentos prévios dos alunos por meio de explicações sobre o texto que será trabalhado. Ainda segundo a análise da questão três, 31,58% dos alunos apontaram “palavra desconhecida” como sendo o motivo para a falta de compreensão e interpretação de textos acadêmicos e 10,52% consideram que seja “assunto desinteressante” o maior dos motivos. Um dos alunos especificou que muitos textos acadêmicos apresentam temas e expressões fora de uso, os quais dificultam e desinteressam os universitários em continuar lendo. Finalizando essa questão, três alunos responderam que tanto a palavra desconhecida no texto, como não ter conhecimento prévio do assunto, são os motivos para a falta de compreensão e interpretação do texto, e um aluno declarou que, quando se lê muito, a mente fica mais treinada para compreender melhor os variados textos. Sendo assim, os resultados mostraram que a prática da leitura em sala de aula dos graduandos do curso de Letras, requer uma atuação maior do professor no sentido de mediar o conhecimento dos alunos

com o conteúdo do texto proposto, para que haja uma melhor compreensão e interpretação dos mesmos.

Segundo Paulo Freire (2004, p. 1), mencionado anteriormente no capítulo 1, o autor adverte que toda a prescrição de leitura de estudo de um texto ou a série de textos que compõe a bibliografia de uma disciplina, deve refletir “uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta”, caso contrário, os leitores para os quais a leitura foi indicada não serão motivados.

As respostas coletadas na quarta questão expõem que, 43,24% dos graduandos fazem leitura com o objetivo de ampliar conhecimento; 24,32% objetivo de aperfeiçoar a linguagem oral e escrita; 29,73% dos alunos marcaram mais de uma opção entre ampliar conhecimento, aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita e lazer, e 2,71% marcaram adquirir boa nota na avaliação. Apenas um aluno marcou a opção “outros”, especificando que o seu objetivo na leitura vai desde ler por prazer até o fator necessidade.

Por meio das respostas obtidas percebe-se que, há uma diferença considerável entre o objetivo mais referenciado pelos graduandos e os demais. O objetivo de ampliar o conhecimento foi comentado neste trabalho por Andrade (1999), como sendo o tipo de leitura de estudo, o qual tem em vista a coleta de informações para determinado propósito, aquisição e ampliação de conhecimentos. Pode-se observar que os objetivos em grande parte se relacionam entre si. A leitura com o objetivo de ampliar o conhecimento (objetivo esse mais indicado nos dados levantados), automaticamente irá refletir de forma positiva no aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita e, se houver prazer na leitura efetuada os resultados serão ainda melhores.

Diante do que já foi comentado no 1º capítulo, espera-se que, entre as eficácias das práticas de socialização, o estudante universitário, objeto da presente pesquisa, por sua importância e para dar conta das tarefas necessárias à sua formação, a da aprendizagem se evidencie, e nesse sentido a leitura tem uma importância indiscutível.

Os dados coletados na questão 5 indicaram 90,91% dos alunos assumindo ter prazer em obter novos conhecimentos a partir das leituras acadêmicas, e 9,09% marcaram “não” como resposta. Vale ressaltar, que o resultado apresentado pelo menor grupo, são idênticos ao da questão 1, que obteve também 9,09% referente à alunos que se consideram maus leitores.

Afinal, que sentido a leitura possui na vida desses graduandos? No capítulo 1 foi mencionado que, o ponto de vista dos estudantes acerca de leitura e das relações que o leitor deva manter com um texto, foi adquirido pelos mesmos no decorrer da sua vida, e nem sempre apropriado para o ofício do aluno universitário.

Teixeira (2000) esclarece que, tais relações são aprendidas e, portanto, precisam ser ensinadas.

A questão 6, “você utiliza algum tipo de estratégia ao fazer a leitura de um texto? Se a resposta for positiva especifique o tipo de estratégia” obteve como resultado: 59,09% responderam que não; 40,91% responderam que sim. A maioria especificou as seguintes estratégias: fazer resumo, ler por etapas, ler pausadamente para melhor compreensão, reler o texto, marcar o que acha mais importante e palavras desconhecidas para depois procurar o significado. Um aluno disse que utiliza pesquisa sobre o assunto, e outro, sempre que possível lê em voz alta. A análise da referida questão demonstrou, o quanto ainda nos dias atuais, a maioria dos alunos não utiliza nenhum tipo de estratégia para ajudar na compreensão dos textos propostos para leitura. Diante do resultado coletado, é possível associar à “leitura de estudo”, que, segundo Andrade (1999), tem em vista a coleta de informações para determinado propósito, aquisição e ampliação de conhecimentos.

Na 7ª questão, “qual é a maior dificuldade que você enfrenta ao fazer leitura?”, 31,81% dos entrevistados alegaram falta de tempo para conciliar a leitura com as atividades a fazer, devido à falta de horário e à rotina, a leitura fica comprometida; 18,18% demonstraram não ter conhecimento prévio do conteúdo dos textos; 9,10% afirmaram que atribuem as dificuldades às palavras desconhecidas, porquanto dificultam a compreensão; 9,10% referiram o barulho como motivo que tira a concentração; 4,54% não apresentaram nenhuma dificuldade ao fazer leitura e, por fim, 27,27% deram respostas diversificadas como: complexidade dos textos acadêmicos, falta de concentração e o sono, logo que inicia a leitura. Dois alunos não responderam a questão.

Os dados obtidos na questão 8, “o que você recomendaria como método adequado para o professor trabalhar a leitura dos textos acadêmicos?” 36,36% dos alunos sugeriram textos acadêmicos de fácil compreensão; 27,27% não responderam; 18,19% recomendaram contextualização do assunto presente no texto, antes de propor a leitura; 9,09% indicaram a prática da leitura, fazendo comparações com outros tipos

de leituras, sendo dinâmicos e 9,09% sugeriram propor textos associados a realidade do aluno.

A prática de leitura no Curso Superior indica que, os alunos na sua maioria ignoram as estratégias de leitura, visto que foram habilitados na escola para uma leitura mecânica ou “de passar os olhos”, verificando-se dessa forma, que não obstante os resultados obtidos na pesquisa, não existem diferença significativa nas justificativas entre os alunos que se consideram leitores regulares e os ótimos.

Em um contexto escolar o educador necessita ativar os conhecimentos prévios dos alunos através de explicações sobre o texto a ser trabalhado, demonstrando os resultados que a prática da leitura em sala de aula dos graduandos do curso de Letras, requer uma atuação maior do professor, no sentido de mediar o conhecimento dos alunos com o conteúdo do texto sugerido, a fim de que haja uma melhor compreensão e interpretação dos mesmos.

A análise do estudo demonstrou, igualmente, o quanto ainda nos dias atuais, a maioria dos alunos não utiliza nenhum tipo de estratégia para ajudar na compreensão dos textos propostos para leitura. Considerando que, muitas vezes, a escola tem falhado na capacitação do aluno para a leitura, torna-se imprescindível, portanto, investigar as concepções dos professores em formação e, também, aqueles que são formados em relação à leitura.

CONCLUSÃO

Diante da pesquisa efetuada para a elaboração desse estudo, pode-se concluir o quanto é imprescindível a preocupação em atingir o gosto pela leitura nos alunos desde o início da sua formação escolar, para que não haja dificuldades ao iniciar o Ensino Superior, no que tange lidar com textos acadêmicos, sua compreensão e interpretação, destacando-se a necessidade da formação de leitores eficientes que ultrapassem os limites do campo visual.

Os profissionais da educação ainda não veem com total aprovação a relação dos jovens com as tecnologias modernas, visto que a televisão e, de modo recente a informática, são responsabilizados pelo afastamento dos mesmos da leitura, que se constitui como aspecto central da cultura escolar. A geração atual (digital), o uso intenso das novas mídias, e sua influência na

educação e aprendizagem do aluno, constitui uma influência que deve ser mediada, porquanto na vida acadêmica, a importância da boa escrita e da leitura, se faz cada vez mais necessária, gerando assim uma espécie de choque, visto que muitos não estão aptos para conseguir atingir às exigências do nível universitário, confirmando o quanto a cultura letrada constitui um fator primordial na educação escolar, necessário para a concretização de novas aprendizagens.

A leitura sempre teve o seu lugar de destaque na história da humanidade, mesmo quando o seu hábito era entre poucos intelectuais no século XVIII, e a prática da oralidade, juntos marcaram pontos expressivos contra o domínio colonial.

No século XIX, as bibliotecas particulares se constituíam em importantes fontes para a compreensão do perfil do leitor da época. E a partir do século XX, surgem os meios de comunicação como o rádio e a TV, e com eles, novos tipos de leituras, os quais foram empregados como recursos para educar o olhar, e motivar os alunos a observarem além das imagens.

Fazendo um paralelo entre os estudos de Silva (2000), o qual se propôs estabelecer uma observação histórica da concepção de leitura da década de 90, por meio da análise das atividades de compreensão textual e, os dados que foram levantados na presente pesquisa, com o objetivo de apresentar a realidade dos alunos de Letras, em lidar com a leitura dos textos acadêmicos, verifica-se que, na análise de Silva, a capacidade de leitura dos alunos foi considerada muito baixa, ou seja, classificada como nível 1 do PISA (embrionário da leitura), considerado nível A da pesquisa, resultado justificado, pela utilização de livros de atividades de compreensão textual pertencentes também ao nível A, e que, portanto, os alunos foram considerados bons aprendizes, pois apresentaram resultados dentro do mesmo nível do instrumento (livro) utilizado na época. Em contrapartida, a análise da pesquisa apresentada neste trabalho indica que, apesar da maioria dos graduandos considerar-se bom leitor, eles admitem não ter tempo suficiente no decorrer do dia para fazer leituras, e que possuem dificuldades para compreender e interpretar os textos acadêmicos, apresentando como motivo maior dessa complexidade, o não conhecimento prévio do assunto, indicando assim, a necessidade de uma atuação maior do professor em trabalhar os textos propostos em sala, mediando o conhecimento dos alunos, para facilitar a compreensão e interpretação dos mesmos.

Dessa forma, percebe-se que, o perfil do leitor universitário do século XXI, carece de metodologias que venham a inserir o uso de estratégias de leituras no contexto do Ensino Superior, para que seja facilitada a compreensão e interpretação dos textos acadêmicos, principalmente por graduandos do curso de Letras, os quais serão futuros professores, e precisam incentivar em seus alunos o gosto pela leitura, e para tanto, é necessário conseguir desenvolver um nível de leitura autônoma, de forma a possuírem uma análise crítica dos textos propostos.

Tendo em vista os resultados obtidos no presente estudo, mais investigações acerca das práticas de leitura em contextos de Ensino Superior carecem ser realizadas, abrangendo os modos dos professores prescreverem e os dos alunos ao lerem. Recomenda-se, portanto, que novos estudos possam, além de diagnosticar e caracterizar o perfil dos estudantes universitários, ampliar e considerar os resultados de ações que possam vir a aprimorar a compreensão de textos, o uso de estratégias de leitura dos alunos, de forma a que a motivação dos mesmos viabilize que, atribuam criticamente valor às tarefas que lhes são sugeridas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. FAPESP: Mercado de Letras, 1999.

ALMEIDA, Fernando José de. **Folha Explica Paulo Freire**. 1 ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

AZEVEDO, F. **O livro e a Escola Nova**. Discurso publicado na Página de Educação, do Diário de São Paulo, compilado na Revista de Educação, 4 (4). São Paulo, dez./1933.

AVERBUCK, L. **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984.

BARZOTTO, V. H. Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. In: LIMA, R. C. de C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. (Trad. Nilson Moulin). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CALVO, J. O livro de texto. **Revista de Educação**; 8 (8). São Paulo, 1934.

CAMPOS, Maria dos Reis. **Escola moderna**: conceitos e práticas. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1936.

CAMURÇA, T.A. Dificuldades de leitura na formação superior: uma questão de exclusão. **XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação**. Sistemas de Informação, Multiculturalidade e Inclusão Social. Maceió, 2011. Disponível em febab.org.br/congressos/index.php/cbbd/xxiv/paper/.../471/659 Acesso em 05 nov 2012.

CAVALCANTE FILHO, U. Estratégias de leitura, análise e interpretação de textos na universidade: da decodificação à leitura crítica. Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/144.pdf> Acesso em 23 nov 2012.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

FREIRE, Gilberto. **Um engenheiro francês no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Uma perspectiva trabalhada por Benveniste em Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Editora da Unicamp, Pontes Editores, 1988.

GRAY, W.S. O ensino da leitura. **Revista de Educação**; 7 (3). São Paulo, 1929.

GREANEY, V.; NEWMAN, S.B. The function of reading: a cross cultural perspective. **Reading Research Quaterly**, 25 (3): 172-195, 1990.

Guareschi, Pedrinho A. **Mídia educação e cidadania: Tudo o que você deve saber sobre a mídia**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2005

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Os segredos da leitura e da redação. *Revista Língua Portuguesa*, 2010. Disponível em <<http://tudosobreleitura.blogspot.com.br/2010/03/os-segredos-da-leitura-e-da-redacao.html>> Acesso em 03 Out 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH & TRAVAGLIA. **A coerência textual**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KOPKE FILHO, H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**.; 1(3):59-67, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MONTEZANO, Patrícia C. “Telejornal: o cotidiano em sala de aula”. In: CITELLI, Adilson (coord.) **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997, v.3, p.63-78.

NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEEDELL, J.D. **Belle Époque tropical**: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro da virada do século. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro**. Imaginário da leitura no Brasil colonial. Editora Unicamp, 1994.

PAIM, Carmelice Aires. **Breve história da leitura no Brasil**: os livros, as tensões e os saberes na colônia (sec. XVIII). Unicamp, 2009.

SANTOS-THÉO, I.O. O ato de ler e interpretar verdadeiramente. Revista da ABPp. Disponível em <<http://www.abpp.com.br/artigos/23.htm>> Acesso em 23 nov 2012.

SILVA, E. M. T. da. Leitura e escrita na universidade. In: WITTER, G.P. (Org.). **Leitura e**

Psicologia. Campinas: Alínea, 2004.

SILVA, Patrícia Barreto da. Leitura no Brasil na década de 90: uma análise das atividades de compreensão textual nos LDP. 2000. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp39/10.pdf>> Acesso em 28 jan 2013.

SOARES, M. **Ler, verbo transitivo**. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente>>. Acesso em: 12 out 2012.

SOUZA, N.V. **A leitura na escola**: como motivar nos educandos o prazer pela leitura? Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal Fluminense. 2009.

TEIXEIRA, E. Competências transversais para o ofício de aluno: a metodologia acadêmica em questão ou quando estudar, ler e escrever faz a diferença. **Trilhas.**; 1(2):56-65, 2000.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: **Historia da vida privada no Brasil, 1**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. Fernando A. Novais (Coordenador geral da coleção); Laura de Mello e Souza (organizadora de volume). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

YUNES, E.A. **A leitura e a formação do leitor**: questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro: Antares, 1984.