

Proficiência em leitura: estratégias utilizadas por acadêmicos de um curso de Letras

Proficiency in reading: strategies used by students in a Letras course

Angela Cristina Di Palma BACK 1; Talita Duarte de JESUS 2; Carlos Arcângelo SCHLICKMANN 3

Recibido: 28/08/16 • Aprobado: 21/09/2016

Conteúdo

1. Introdução
2. A leitura e seu processo
3. O ensino-aprendizagem de estratégias de leitura
4. Percepção do Conceito de Leitor e de Leitura, segundo os acadêmicos do Curso de Letras
5. Considerações finais

Referências

RESUMO:

Sustentado por teóricos interacionistas que pesquisam a respeito de leitura, como Kleiman (2009), Leffa (1996), Solé (1998) e Smith (2003), este estudo verificou as concepções e estratégias leitoras de acadêmicos de 2ª e 8ª fases de um curso de Letras, vinculado a uma Instituição Comunitária Catarinense, cujo instrumento aplicado foi um questionário. Foi possível perceber que, ao ingressar o curso de Letras, os acadêmicos possuem concepções empíricas a respeito da leitura. Contudo, por meio da comparação entre os dados, percebeu-se certo amadurecimento teórico entre ingressantes e egressos.

Palavras-chave: Leitura; Formação Inicial do Professor; Letras; Habilidade de Leitura.

ABSTRACT:

Supported by interactionist theorists who carry out research concerning reading practices, such as Kleiman (2009), Leffa (1996), Solé (1998), and Smith (2003), this study observed the conceptions and reading strategies used by academic readers belonging to the 2nd and 8th semesters of a Letras course, associated to a Community College located in Santa Catarina. The main instruments used in this research were questionnaires. It could be seen that, right after joining the Letras course, students still have empirical conceptions about reading. However, by comparing the data, it was possible to notice certain theoretical maturity between freshmen and graduates.

Keywords: Reading; Initial Teacher Training; Letras; Reading skills.

1. Introdução

Indicadores nacionais e internacionais relacionados à leitura, como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

(PISA) têm mostrado desempenho insatisfatório de alunos brasileiros no que diz respeito à leitura, principalmente em comparação a estudantes de mais de cinquenta países. De acordo com os resultados obtidos na edição de 2012 do PISA, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, por exemplo, aproximadamente 49% dos estudantes brasileiros não chegam ao Nível 2 de leitura, que demanda a capacidade de localização de informações, a habilidade de fazer inferências, bem como reconhecer e refletir sobre a ideia principal de um texto por meio de conexões entre este e conhecimentos externos, com base em experiências e atitudes pessoais. O teto da prova, por sua vez, é o Nível 6. Com base nisso, o Projeto “Ler & Educar”, subsidiado pela CAPES, por meio do Programa Observatório da Educação, vem promovendo a aproximação entre a universidade e escolas de educação básica, com o propósito de oferecer uma formação leitora de maior amplitude aos professores da Rede Pública de SC. Durante o envolvimento no projeto, participamos de discussões que nos oportunizaram chegar a um lugar teórico que compreende a leitura a partir de uma perspectiva interacionista. Assim, algumas das indagações relacionadas a este trabalho ocorreram a partir dos debates realizados no espaço do projeto.

Frente ao exposto, um dos questionamentos que surgiu e motivou a presente pesquisa diz respeito ao fato de que as teorias estudadas no projeto precisavam também ser discutidas na sala de aula da graduação, visto que os acadêmicos precisam deste conhecimento; afinal são professores em formação. Além disso, ao pensarmos no acadêmico que adentra ao curso de Letras, por vezes, idealizamos um sujeito com desempenho competente em leitura, em função de o curso reivindicar uma boa carga de dedicação para esta prática desde seu ingresso. Esquecemo-nos, todavia, de olhar para o lugar de onde provém a maior parte destes alunos e a realidade atual do ensino de Leitura nas escolas públicas brasileiras. De acordo com Bagno (2008), as estatísticas atestam que a maioria dos alunos que ingressam nos cursos de Letras são provenientes de camadas sociais desfavorecidas, com pais analfabetos que não tiveram acesso a um ensino de qualidade ou não conseguiram completar o Ensino Básico. Pensando por esta perspectiva, com foco principal em acadêmicos provenientes de escolas públicas, o questionamento que surge é: se uma parcela significativa de indivíduos sai do ensino médio sem compreender o que lê, o que devemos esperar deles ao chegar à graduação? Não há um lugar concreto no meio caminho entre a escola e a Universidade que irá transformar a prática do aluno. Desta forma, o que fazer quando estamos formando formadores de leitores, como no caso do futuro profissional de Letras? Assim, objetivamos, com esta pesquisa, verificar a (não) relevância do ensino de leitura e estratégias inerentes ao seu processo aos acadêmicos do curso em questão, de uma universidade comunitária catarinense.

A pesquisa foi realizada com acadêmicos da segunda e oitava fases do curso, no ano de 2015, com o intuito de perceber quais as concepções de leitura e estratégias utilizadas por eles. Entre as questões que nortearam a proposta, destacam-se: “o que é leitura para os acadêmicos de Letras?”; “Quais as estratégias utilizadas pelos acadêmicos?”; “O ensino-aprendizagem de leitura tem sido relevante nas salas de aula do curso de Letras?”. Ao escolhermos o *corpus*, pensamos em, de certa forma, olhar para a formação leitora oferecida ao longo do curso, e por isso optamos por questionar alunos que estão no início da graduação e alunos que estão finalizando-a. Para isso, utilizamos dados primários, visto que os dados foram recolhidos especificamente para o objetivo proposto, por meio de um questionário com oito perguntas, sendo três delas objetivas e as restantes argumentativas. Para este estudo, dada a amplitude das respostas, baseamo-nos em quatro destas questões. As demais serão utilizadas em pesquisas posteriores. A pesquisa em questão é de cunho qualitativo e bibliográfico, uma vez que objetiva analisar de forma qualitativa – à luz de teóricos da área – as respostas obtidas por meio do questionário.

Isso posto, este artigo apresenta, primeiramente, uma revisão acerca do conceito de leitura, bem como discussões relacionadas ao ensino-aprendizagem de estratégias, para, após, apresentar a análise. Por fim, são apontadas algumas considerações que nos levam a repensar o papel do curso de Letras enquanto espaço de formação de professores que irão ensinar as

2. A leitura e seu processo

Conceituar leitura não é uma tarefa tão simples, visto que os próprios teóricos da área possuem visões diferentes sobre o tema. Este estudo, entretanto, terá como base teórica autores interacionistas, isto é, que definem leitura como um processo que vai além da decodificação e exige um leitor ativo. Contudo, antes disso, outras concepções serão apresentadas e discutidas, seja para confrontá-las ou justificar a opção pela perspectiva citada. Leffa (1996), em sua obra *Aspectos da Leitura*, traz algumas definições de leitura: uma geral, duas restritas e uma conciliatória. Em sua definição geral, o autor afirma que ler é olhar para uma coisa e enxergar outra: “Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos” (1996, p. 10). Nesta perspectiva, a significação da leitura depende do ponto de vista, bem como de outros segmentos da realidade, para além do objeto de leitura. As definições restritas, contudo, são aquelas que dão ênfase apenas ao texto ou ao leitor, e podem ser identificadas, frequentemente, por meio dos verbos extrair e atribuir.

Afirmar que ler é extrair significado do texto é o mesmo que dizer que “o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor-minerador pode obter através do esforço e da persistência” (LEFFA, 1996, p. 10). Por isso, quando esta concepção é adotada, o leitor considerará como relevante a decodificação e atribuição de significado a cada palavra do texto, recorrendo ao dicionário sempre que houver um problema. Contudo, segundo Leffa (1996), esta definição possui limitações, visto que, no processo da leitura, “o conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto” (p. 13). Conceber leitura como atribuição de significado ao texto, entretanto, é colocar todo o significado do texto no leitor. “A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto.” (LEFFA, 1996, p. 14). Esta definição também possui seus problemas, pois seria necessário um leitor ideal para cada texto, visto que o sujeito que vai ler uma sátira, por exemplo, pode ler ao pé da letra, e isso continuará sendo uma leitura, mas talvez não a leitura ideal.

Solé (1998, p. 22), por sua vez, afirma que “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Para a autora, o leitor precisa ter objetivos claros ao iniciar uma leitura para que possa chegar à compreensão de um determinado texto. Afirma-se, ainda, que um mesmo leitor pode atribuir significados diferentes ao mesmo texto de acordo com seus objetivos de leitura. Neste sentido, temos aqui um diálogo entre leitor, autor e texto: uma interação, que é o mesmo que Leffa (1996) veio a chamar de definição conciliatória para a leitura. De acordo com Kleiman (1989), tanto o autor quanto o leitor possuem responsabilidade no processo de leitura, pois aquele precisa ser informativo, claro e relevante para que este possa acionar os conhecimentos prévios necessários para a compreensão do texto. Nesta perspectiva, existe uma interação mais complexa a nível cognitivo: a interação entre os conhecimentos do leitor, bem como a capacidade do leitor de organizá-los. Kleiman (1989, p. 15) afirma que “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”.

A ativação dos conhecimentos prévios diz respeito a uma estratégia cognitiva, ou seja, não consciente. Contudo, quando o leitor não possui conhecimentos prévios relevantes na memória de longo prazo, precisa conhecer estratégias que colaborem para a compreensão, pois, caso contrário, pode provocar o que Smith (2003) chama de “visão em túnel”. De acordo com o teórico, isso ocorre quando o leitor foca no “conhecimento visual” – aquele que os olhos captam e que pode, ou não, pertencer a nossa memória – e, como a nossa memória é limitada para processar este tipo de conhecimento, o leitor passa a ver muito pouco, como em um funil. Assim, quando o leitor opta por reler um texto ao não conseguir compreender a leitura, sem procurar o auxílio de nenhuma outra estratégia, pode provocar esta situação. Isso posto, pode-

se afirmar que a leitura exige algumas competências do leitor para a construção de significados, o que, certamente, vai além da decodificação.

Os conhecimentos prévios exigidos durante uma leitura podem ser de diferentes níveis: conhecimentos textuais, linguísticos, e de mundo, bem como podem ser nomeados de diferentes formas. Smith (2003), por exemplo, afirma que conhecimento não visual, memória de longo prazo e conhecimentos prévios são sinônimos. Independentemente da forma como são nomeados, estes conhecimentos são de extrema importância para o processo de compreensão de um texto, uma vez que, ao encontrar problema em algum de seus níveis, o sujeito poderá ter sua leitura prejudicada.

Quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório; isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas. (KLEIMAN, 1989, p. 18)

Dessa forma, podemos afirmar que o leitor precisa ter conhecimento a respeito da complexidade da prática leitora para que possa fazer escolhas apropriadas ao encontrar lacunas na leitura. Por vezes, como veremos adiante, o sujeito que desconhece este processo, opta por reler o texto da mesma forma até que consiga atribuir sentido a ele, e como não atinge o resultado esperado classifica a leitura como "difícil" ou "chata". Por meio das teorias discutidas, é possível observar que a leitura é um processo complexo e exige grande esforço cognitivo. Assim, este tipo de olhar para a leitura, por vezes, pode decorrer da falta de conhecimento sobre o seu processo e a relevância de ser ativo diante do texto.

3. O ensino-aprendizagem de estratégias de leitura

O processo de leitura requer habilidades do leitor que vão além de passar os olhos pelo texto. Entretanto, estas habilidades não são inerentes ao sujeito, e, de acordo com Leffa (1996), precisam ser ensinadas. O professor, por sua vez, é o principal responsável por esta tarefa e precisa ter certo nível de proficiência leitora para poder exercê-la, pois ninguém ensina o que não sabe. Solé (1998), por sua vez, em sua obra "Estratégias de leitura", aborda alguns procedimentos do leitor diante de um texto, para o auxílio de professores durante o ensino da leitura. De acordo com a autora, a leitura requer níveis de procedimentos diferentes por parte do leitor, sendo eles agrupados em microestratégias e macroestratégias. Estas seriam a capacidade de organizar o próprio conhecimento para a atribuição de sentido, enquanto aquelas seriam as habilidades que não são necessariamente um esforço, isto é, já foram automatizadas. Desta forma, para Solé (1998), decodificar seria uma habilidade, enquanto organizar o próprio conhecimento com o intuito de atribuir sentido ao texto seria um procedimento mais ativo por parte do leitor. Vamos chamar este procedimento de estratégia.

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (SOLÉ, 1998, p. 69)

Sendo assim, é possível afirmar que o leitor precisa ter conhecimento da existência de estratégias e de sua relevância para que possa selecioná-las de acordo com seus objetivos para uma determinada leitura. Para Baretta *et al.* (2012), alguns procedimentos devem ser adotados pelo leitor para que possa tornar-se estratégico, sendo eles conhecimento declarativo, procedimental e condicional. O conhecimento declarativo diz respeito ao objetivo da tarefa: o leitor precisa saber por que está realizando determinada leitura. O conhecimento procedimental, por sua vez, diz respeito a como o leitor irá realizar a sua tarefa. E, por fim, o conhecimento condicional diz respeito a quando e porque o leitor irá realizar a determinada ação. Um leitor que objetiva resumir um texto, por exemplo, precisa conhecer seu objetivo,

entender como irá realizá-lo, e, ao optar por determinadas estratégias, necessita saber quando e porque utilizá-la.

Conhecendo as estratégias de leitura e utilizando-as em seu cotidiano, o professor de Língua Portuguesa, assim como os das demais áreas, poderá utilizar-se destes conhecimentos na tarefa de ensinar seus alunos a serem bons leitores, de modo a caminhar para a proficiência. Do contrário, veremos as repetidas tentativas de ensinar leitura como se isso fosse algo da formação genética do aluno, como se aprender a ler fosse algo inato. O processo de decodificação persistirá e não veremos mudanças nos números das pesquisas anteriormente citadas.

4. Percepção do Conceito de Leitor e de Leitura, segundo os acadêmicos do Curso de Letras

Esta seção consiste na análise dos dados obtidos por meio de questionário aplicado a duas turmas de um curso de Letras, no ano de 2015: uma de segunda e outra de oitava fases. É relevante ressaltar que há uma significativa diferença entre o número de acadêmicos da segunda fase (46) e da oitava fase (19). Podemos associar esta constatação a dois fatores: desistência regular de acadêmicos no decorrer do curso, e recente mudança na grade curricular do curso, que deixou de abranger a habilitação em Língua Inglesa, passando a focalizar apenas na formação do professor de Língua Portuguesa. Isso posto, a análise focalizará, enquanto procedimentos, as respostas obtidas às indagações constantes do questionário, a saber: *O que é Ler? Quais são as principais características de um bom leitor? Você possui alguns hábitos durante a leitura (sublinhar, resumir)? Quais? Se você encontra dificuldade para compreender um texto, o que você faz?* cujas ocorrências foram selecionadas para a descrição e consideração analíticas.

Como se tratam de grupos distintos, os acadêmicos da segunda fase serão identificados por meio da codificação AI seguidas do número que identifique o participante. Da mesma forma, apresentar-se-ão os dados dos acadêmicos da oitava fase, com codificação representada por AE.

4.1. Ler, Leitor e Leitura sob a ótica dos acadêmicos da Segunda Fase

Traremos aqui, para o debate, os dados relativos aos alunos de Letras da segunda fase, para as perguntas já mencionadas, procurando relacioná-los às teorias apresentadas anteriormente.

Com a pergunta "O que é Ler?" objetivamos perceber as concepções dos acadêmicos sobre o processo da leitura. Porém, dos quarenta e seis acadêmicos da segunda fase que responderam a esta questão, vinte direcionaram suas respostas para a importância da leitura em suas vidas, ou seja, sua função. Pensamos em função, neste caso, como um nível utilitarista da leitura, que se difere de processo, por exemplo. Assim, o resultado final seria uma função da leitura, enquanto estratégias compreenderiam todo um processo. De acordo com AI21, ler "(...) é descobrir a realidade da vida a qual vivemos". Houve três acadêmicos que se limitaram a citar o papel da decodificação da leitura, não comentando, assim, a importância da significação. Um exemplo foi o AI7, que respondeu: "É juntar as palavras e formar frases, falar as frases no caso". O problema, neste caso, não está em perceber a decodificação como parte do processo da leitura, mas sim limitar-se a citá-la, visto que outros fatores também são essenciais. Por fim, vinte e três acadêmicos perceberam a leitura como um processo complexo que vai além da decodificação. "Ler é entender o que está escrito, conseguir interpretar um texto, não somente decodificar as palavras" (AI25).

Quanto à questão "Quais são as principais características de um bom leitor?", em que objetivamos verificar o conhecimento dos acadêmicos a respeito das habilidades que o processo da leitura exige, também houve algumas respostas que acabaram se distanciando do foco da

questão, visto que dez acadêmicos acabaram comentando sobre as consequências de ser um bom leitor: “Hábito de ler diariamente; adquirir conhecimentos; boa dicção” (AI45). Contudo, no caso da ocorrência destacada, quando se cita a importância da boa dicção, é possível pensar em uma concepção de leitura como extração de significado do texto ou meramente como valorização da forma em detrimento do conteúdo; visto que, para quem adota esta definição,

“erros de leitura oral são vistos como provas de deficiência em leitura. A leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído – vai-se acumulando – na medida em que essas palavras vão sendo processadas” (LEFFA, 1996, p. 12).

Boa parte das respostas, contudo, foram voltadas para habilidades de leitura, das quais, vinte e cinco acadêmicos citaram a importância de entender o que lê – “Conseguir compreender o que está escrito nos textos que você lê” (AI29), e onze focalizaram a importância de estratégias cognitivas ou metacognitivas: “Ler e compreender o que está sendo dito; fazer reflexões sobre o que acabou de ler e, principalmente, conhecer diversos assuntos para que haja relações com seus conhecimentos” (AI24). De acordo com Solé (1998), o processo de leitura exige procedimentos/estratégias de diferentes níveis por parte do leitor, aos quais ela chama de microestratégias e macroestratégias. Alguns autores, como Leffa (1996), chamam estes níveis de estratégias cognitivas e metacognitivas. Estas dizem respeito ao controle consciente do próprio conhecimento, enquanto aquelas estão ligadas às habilidades que o indivíduo já possui. Na leitura, pode-se afirmar que, quando o sujeito possui a habilidade da decodificação, ele a faz de forma automatizada. Por outro lado, o leitor pode tentar utilizar novas estratégias para a compreensão que não fazem parte do seu acervo cognitivo, e, assim, passar a controlar o seu próprio conhecimento. Segundo Leffa (1996), quando as estratégias são internalizadas, elas tornam-se cognitivas.

Ao responder à pergunta “Você possui alguns hábitos durante a leitura (sublinhar, resumir)? Quais?”, cinco acadêmicos foram objetivos e responderam apenas “Não”, uma ocorrência foi AI7. Contudo, a resposta de um acadêmico chamou a atenção: “Não gosto de poluição visual” (AI5). Com esta resposta, podemos deduzir que os acadêmicos, não só este, mas, talvez, os outros que responderam que não possuem hábito algum, não conseguem, ainda, perceber a relevância das estratégias de leitura para a compreensão de um texto. Dezoito acadêmicos, contudo, citaram práticas, não se limitando apenas a aqueles que compunham a pergunta: “Montar um mapa conceitual” (AI34). Além disso, vinte e um deles responderam para além do que foi questionado, citando a importância de se ter alguma estratégia: “Às vezes, sublinho e, geralmente, faço uma pausa para refletir sobre determinada página, frase e palavra, para compreender melhor” (AI36).

Por fim, ao responder a pergunta “Se você encontra dificuldade para compreender um texto, o que você faz?”, vinte e três acadêmicos citam o uso de estratégias de leitura. Nesta questão, houve ocorrências de vários tipos, de consulta ao dicionário (AI31) ao “ler novamente” (AI16). Procedimentos como os presentes nos dados citados estão relacionadas à concepção de extração de significado do texto, visto que os acadêmicos não conseguem perceber que outros conhecimentos e atitudes por parte deles são relevantes no processo. Os vinte e três acadêmicos que citaram a importância da estratégia na questão anterior, contudo, esqueceram-se desta importância ao responder esta questão e limitaram-se ao *ler novamente* ou qualquer outro tipo de atitude que não se relacionam com estratégias de leitura, visto que a outra metade da turma, vinte e três acadêmicos, trouxe respostas como: “Eu busco ajuda em dicionários, algo na *internet*, ou, até mesmo, com algum colega” (AI31); “Depende do texto. Procuro dicionário ou opinião de outras pessoas sobre o assunto” (AI22).

4.2. Ler, Leitor e Leitura sob a ótica dos acadêmicos da Oitava Fase

Obtivemos dezenove respostas dos acadêmicos da oitava fase relativos à pergunta “O que é

ler?", bem como às demais questões. Destes, houve doze dados direcionados à função da leitura. Para AE13, ler é "manter-se informado, adquirir conhecimentos", assim como para AE10, o qual afirma que ler "é ter interesse em saber vários tipos de conhecimentos; é ter vontade e prazer em viajar no mundo da imaginação literária; E, com certeza, é agregar mais e mais conhecimentos a cada leitura". De acordo com Freitas (2012, p. 70), "lemos para construir saberes, para nos manter informados, para fruição, para entender um mundo. A compreensão de um texto envolve inúmeras habilidades [...]". Assim, é possível perceber que responder à pergunta 'para que lemos?' permite um posicionamento particular, diferente de responder à pergunta 'o que é ler?', que exige conhecimentos específicos a respeito do processo da leitura. Desta forma, pode-se afirmar que o acadêmico que não consegue formular uma resposta de maior embasamento teórico sobre esta pergunta, tende a desviar o seu foco, tornando-a mais particular.

A visão da leitura como um processo complexo que vai além da decodificação também apareceu nestes dados por meio das respostas de sete acadêmicos, dos quais a de AE15 é uma ocorrência: "Certamente não é decifrar! Para além de decifrar os códigos linguísticos, a leitura precisa alcançar a abstração de uma ideia e promover conexões com outras ideias que já fazem parte do aporte de conhecimento do leitor. A leitura está, portanto, absolutamente vinculada com a compreensão de uma mensagem". Esta resposta demonstra uma visão do processo de leitura enquanto interação e vai ao encontro do que Solé (1998) defende quando afirma que, para ser um leitor autônomo, é imprescindível a capacidade de fazer relações entre os novos conhecimentos e aqueles que já fazem parte do acervo pessoal. Contudo, é necessário cuidado ao tratar de decodificação, visto que, ela é parte indispensável da leitura. AE15, entretanto, mesmo afirmando que ler "certamente não é decifrar", logo em seguida, retoma, afirmando que "para além de decifrar os códigos linguísticos, a leitura precisa [...]", ou seja, reconhece a decodificação como parte do processo. Nesta turma, não houve respostas que relacionassem a leitura apenas ao processo de decodificação.

Para a pergunta "Quais são as principais características de um bom leitor?", por sua vez, surgiram oito respostas relacionadas às consequências de ser um bom leitor. Uma ocorrência é de AE8, que respondeu "um bom leitor faz uso da prática de leitura constantemente, de forma que sua escrita e oralidade evoluem a partir da ampliação do vocabulário proporcionado com leituras de diversos gêneros textuais". Além disso, houve oito respostas voltadas à importância de compreender o que lê, dentre as quais está a de AE11: "Ter a capacidade de entender o sentido do texto, seus objetivos, sua estrutura, seu gênero, etc". Algumas habilidades específicas de compreensão do texto foram citadas por três acadêmicos. De acordo com AE17, ser um bom leitor é "Saber interpretar o texto para além do que é dito. É preciso saber inferir, deduzir, entre outras coisas". Esta resposta vai de encontro com a afirmação de Freitas (2012, p. 72), que defende que compreender um texto "inclui a capacidade de fazer inferências, de criticar, de atribuir significados com o apoio do conhecimento de mundo de cada leitor". Isso posto, observa-se que para além de perceber a importância da significação dos textos, os três acadêmicos conhecem algumas das habilidades que este ato pode exigir.

Ao responderem à pergunta "Você possui alguns hábitos durante a leitura (sublinhar, resumir)? Quais?", apenas dois acadêmicos afirmaram não ter hábitos durante a leitura. Um deles foi AE17, que afirmou "Costumo apenas ler. Resumir é algo que faço apenas quando solicitado no curso". Assim como AE13, que afirmou "geralmente, sublinhar", seis acadêmicos citaram algum tipo de hábito durante a leitura, dentre eles: sublinhar, fazer anotações e marcar com *Post It*. Verificamos, ainda, doze respostas nas quais os acadêmicos, além de citarem o hábito, discorreram sobre o objetivo que os guiavam. Dentre elas, observou-se a de AE15: "Sim, se o livro for técnico ou o texto for com a finalidade de estudo, costumo usar o recurso de palavras chaves para encerrar parágrafos [...]". Este tipo de resposta demonstra que os acadêmicos veem o hábito como estratégia de compreensão do texto, pois, ao justificar os momentos em que o usam, geralmente aparecem menções a textos mais complexos.

Apesar de se tratar de uma turma de oitava fase, nos dados relativos à pergunta "Se você

encontra dificuldade para compreender um texto, o que você faz?”, ainda surgiram cinco respostas em que os acadêmicos citaram apenas o ato de ler novamente o texto. Alguns destes acadêmicos citaram algum tipo de hábito durante a leitura para a pergunta anterior, mas não o perceberam como estratégia de leitura. Este é o caso, por exemplo, de AE19, o qual afirmou “sublinhar algumas partes importantes e anotá-las em uma agenda” na resposta anterior, e nesta, respondeu “leio quantas vezes for necessário até entendê-lo”. Ler novamente o texto não compreendido não é o problema em questão, mas sim a forma em que a nova leitura é feita. Se for seguindo exatamente o mesmo caminho da primeira leitura, os resultados provavelmente serão os mesmos. Assim, até mesmo descansar os olhos um pouco para voltar a uma parte não compreendida do texto pode ser uma estratégia eficaz, de acordo com Smith (2003).

Por outro lado, quatorze acadêmicos demonstraram perceber a relevância de algumas atitudes como esta. É o caso de AE3: “Dou uma pausa e leio novamente, quantas vezes forem necessárias. Se precisar, busco mais informações acerca do tema do texto antes de voltar a ele.”. Neste caso, o acadêmico afirmou que lê novamente quantas vezes forem necessárias, mas depois de uma pausa. Além disso, a busca por conhecimentos extras também demonstrou a postura de um leitor maduro, que percebe que o sucesso da leitura também depende dos seus conhecimentos prévios.

5. Considerações finais

Após a análise dos questionários, foi possível perceber que, por vezes, as respostas dos acadêmicos sobre a leitura e seu processo demonstram fundamentos provenientes de concepções ingênuas e empíricas. Além disso, alguns acadêmicos até demonstram ter percepção para além do senso comum; contudo, por falta de maior embasamento teórico, não conseguem argumentar e acabam permanecendo na zona de conforto e trazendo respostas de cunho pessoal. No entanto, foi possível constatar certo amadurecimento quanto à postura frente à prática de leitura e até mesmo teórico dos concluintes em relação aos ingressantes, o que nos permite afirmar que o curso vem proporcionando debates sobre o assunto. O amadurecimento, porém, não ocorre em todos os casos, e alguns acadêmicos acabam saindo das salas de aula da graduação com percepções sobre a leitura que podem não contribuir para a formação leitora de seus alunos.

Com base na revisão teórica apresentada, é possível observar que o acadêmico da última fase do curso de Letras precisa conhecer vocabulários específicos ao processo da leitura, o que não foi possível identificar na maior parte dos dados coletados. É certo que todos os órgãos de ensino precisam contribuir para que possamos perceber a diferença real nos índices de leitura do país. Além disso, é relevante ressaltar que, embora a presente pesquisa tenha focalizado estudantes do curso de Letras, todo docente da Educação Básica precisa ser leitor proficiente e assumir a formação leitora dos alunos como responsabilidade, sendo que a prática faz parte de todas as disciplinas. Além disso, por meio da pesquisa, foi possível reconhecer a relevância do acesso à teoria da leitura, bem como, à vivência dos diversos processos que a leitura pode exigir por parte do professor em formação inicial, pois esta, talvez, seja a melhor forma de transformar suas práticas e seu discurso, para que possa fazer a diferença na sala de aula. E, nesse sentido, o professor passa a ser o elo primordial entre a Universidade e a Escola, na medida em que precisa não apenas ser leitor proficiente, mas também saber ensinar a leitura a partir de sua própria prática e das estratégias que faz uso para essa prática, fazendo do aluno também um leitor proficiente capaz de refletir frente à sociedade. Destarte, o empenho e investimento da Universidade, assim como dos futuros docentes, são fatores determinantes para a visualização de leitores proficientes que possam mudar a realidade atual do ensino de leitura na educação básica.

Referências

BARETTA, Luciane/ FINGER-KRATOCHVIL, Claudia/ SILVEIRA, Rosane. **A percepção do leitor-professor em formação e seu desempenho em leitura**. In: VENTURINI, Maria Cleci, BIAZI,

Terezinha Diniz e OLIVEIRA, Sheila Elias de (orgs.). O professor no Brasil: dizeres contemporâneos. Guarapuava/PR: Editora da Unicentro, 2012.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Mediação**: estratégia facilitadora da compreensão LEITORA. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al (Org.). Leitura e Mediação Pedagógica. São Paula: Parábola, 2013. p. 65-84.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra – D C Luzaato, 1996. 98 p.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003. 428p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Artmed: Porto Alegre, 1998.

1. Doutora em Linguística. Professora do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Coordenadora do programa Observatório da Educação (OBEDUC). E-mail: acb@unesc.net

2. Acadêmica de Letras – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Bolsista PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: talitaduarte_sc@hotmail.com

3. Mestre em Educação. Professor do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: cas@unesc.net

4. Considerada por Smith (2013) como um aspecto da memória que se refere à quantidade de informações não visuais, e que se diferencia de memória de curto prazo, por exemplo, que diz respeito às informações que se mantêm por curto prazo após a identificação.

5. Optou-se pelo vocábulo “hábito” propositalmente, para substituir, de certa forma, “estratégia”, que poderia ou não fazer parte do repertório linguístico dos questionados, segundo o sentido que gostaríamos no contexto da indagação. Pretendia-se perceber, por meio da junção entre esta e a próxima questão, se o acadêmico que cita “hábito” durante a leitura consegue identificar a sua relevância para a compreensão do texto.

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 38 (Nº 05) Año 2017

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados