



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VANIA RIBEIRO DOS SANTOS

**LEITURA COMPREENSIVA E CRÍTICA: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS SOBRE O ATO DE LER**

FEIRA DE SANTANA

2020

VANIA RIBEIRO DO SANTOS

**LEITURA COMPREENSIVA E CRÍTICA: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS SOBRE O ATO DE LER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Cultura.

Orientadora: Prof^a Marinalva Lopes Ribeiro, Phd.

Feira de Santana

2020

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Santos, Vania Ribeiro dos

S239L Leitura compreensiva e crítica: representações de estudantes universitários sobre o ato de ler / Vania Ribeiro dos Santos. - 2020. 143f. : il.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Leitura crítica. 2. Leitura compreensiva. 3. Leitura – Dificuldade. 4. Leitura - Estratégias. 5. Pedagogia universitária. I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 028:378.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANIA RIBEIRO DOS SANTOS

"LEITURA COMPREENSIVA E CRÍTICA: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O ATO DE LER" Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 27 de fevereiro de 2020

Prof. Dr. Marinalva Lopes Ribeiro - Orientadora - UEFS

Prof. Dr. Úrsula Cunha Aneieto - Primeira Examinadora - UNEB

Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva - Segundo Examinador - UEFS

RESULTADO: ...Aprovada.....

“Não se preocupe em entender, viver ultrapassa todo entendimento”.

Clarice Lispector

Dedico este trabalho à toda minha família: meus pais (*in memoriam*), meus irmãos e sobrinhos!

AGRADECIMENTOS

Tenho imenso prazer em estar aqui para agradecer às pessoas que me ajudaram nessa conquista. Foi necessário apoio, afeto, abraços, palavras de conforto, alguém para me ouvir e para me dar forças para continuar, porque o processo foi árduo, doloroso, às vezes solitário, mas bastante gratificante e engrandecedor. “Pequenas coisas são feitas com amor e vencedores nunca desistem, porque se desistirem nunca vencerão”.

Agradeço à Deus por toda força e coragem. Toda minha gratidão.

À minha mãe, Maria de Lourdes (meu grande amor) e ao meu pai, Raimundo dos Santos, toda honra e gratidão por terem me dado a vida. “Quando a saudade aperta...”

À segunda família que Deus me deu: Vilma, Marcelo e de acréscimo Dayane e Clarinha, obrigada por estarem por perto e sempre me apoiarem. “Família quer dizer nunca abandonar ou esquecer...”. Amo vocês! Toda minha gratidão.

Às minhas irmãs e irmãos: Ilma, Cau, Sônia, Odete, por serem tão otimistas e motivadoras vocês são flores no meu caminho. Vocês são “gente que se guarda num potinho” e, perto ou longe, irmãos sempre estão conectados pelo coração. Toda minha gratidão

Aos meus sobrinhos todos, em especial Mágila e Felipe por me acompanharem em todo esse processo, me incentivarem e me doarem palavras positivas para continuar – “Enquanto houver vocês do outro lado, aqui do outro eu consigo me orientar” - Obrigada à Larissa pela companhia das saidinhas para relaxar a mente. “Ao mau tempo, boa música”, Toda minha gratidão.

À professora Marinalva Lopes por ter me orientado e por ter sido uma parceira, presente durante todo o mestrado. “Pés para que os quero se tenho asas para voar?”. Toda minha gratidão. Às estudantes colaboradoras desta pesquisa, toda minha gratidão.

Ao grupo de Pesquisa NEPPU, pelo acolhimento e ensinamentos que me motivaram a fazer essa pesquisa. “São tempos difíceis para os sonhadores”, mas o amor pela Educação é maior. Toda minha gratidão.

Às queridas professoras Ana Carla, Amali Mussi, Rita Brêda e ao professor Iron Alves por me incentivarem, terem acreditado em mim, terem me ajudado me dando dicas de textos, livros, autores; por cada leitura, por cada troca... “Desenhei um abraço que só fica bem em vocês”. Amo demais! Toda minha gratidão.

Aos professores do programa por terem contribuído diretamente com a ampliação do meu conhecimento e ajudado em algumas decisões com relação a escrita. Marinalva, Malena, Rita Brêda, Miguel. Toda minha gratidão.

Agradeço a minha turma linda pela parceria, companheirismo e pelas trocas constantes durante as aulas. Foi um prazer incrível conviver com vocês de uma forma leve, produtiva e afetiva. Que bom que foram vocês! Toda Minha gratidão.

Agradecer em especial aos colegas Claudson, Joana, Eliziane, Liz, Milena e Sílvia, pela sensibilidade do ouvir, do diálogo, pela leveza, boniteza, pela disponibilidade constante em ajudar, pelo apoio, pelas palavras motivadoras, pelos momentos vividos, por nossos vários encontros e saidinhas que aliviaram esse processo. “A propósito, tô usando o sorriso que vocês me deram”. Toda minha gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação e todos os colaboradores pela atenção, zelo, acompanhamento e auxílio. Minha gratidão.

Às colegas de trabalho: Aline, Erika e Cris, pela compreensão e apoio, facilitando meus estudos. À Luísa e Elvira pelas trocas de materiais, de textos, de leituras e de afetos, desde o início. À Iane que quebrou muitos “galhos” ficando em meu lugar, enquanto eu estava na aula ou em algum evento. À Quézia pelas palavras de motivação e apoio. À Kátia por ter compartilhado comigo cada momento. Toda minha gratidão. “Você não precisa de um certo número de amigos, apenas dos amigos certos”.

À Luciana, que para uns é uma irmã, mãe, amiga. Foi uma espécie de “coorientadora”, me doando o seu tempo para ler e me ajudar em cada parte do meu trabalho. “Sempre fica um pouco de perfume nas mãos dos que oferecem flores”. Obrigada por ter me oferecidos flores... Toda a minha gratidão.

Aos professores participantes da banca por terem aceitado o convite e por contribuírem com a construção dessa pesquisa. Toda minha gratidão! “O que era sonho virou realidade”.

Enfim, eu poderia ficar aqui agradecendo e agradecendo, porque em meio ao “caos” também fui feliz de “todos ângulos e tive sorrisos de todos os cantos”. Talvez a pessoa citada aqui nem se lembre, mas “a gratidão é um coração cheio de boas lembranças. Neto, Mona, Joseir, Paty, Bruno, Deise, Matheus, Thomas, Camilla, Dani, Davi, Fernando, Litza, André, Lúcia, Léo Alves, Vivi...Toda minha gratidão.

Gratidão ao Universo e a todos (as) vocês por esta realização. “Pessoas fortes não colocam outras pra baixo, colocam pra cima”. Lembrem-se sempre de “espalhar amor por onde flor”.

Vania Ribeiro!

“A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Paulo Freire).

RESUMO

O presente estudo, problematiza a leitura no contexto da universidade, tendo como objetivo principal compreender as representações de leitura crítica e compreensiva dos estudantes. Para isso, identifica as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para lerem textos acadêmicos ao ingressarem na universidade, bem como analisa as estratégias que eles utilizam para dirimir tais dificuldades. Os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa se respaldam nos trabalhos de Boruchovitch (2018); Chartier (1999); Carlino (2017); Coulon (2008); Freire (2008); Silva (2009); Solé (1998); entre outros. O *lócus* da pesquisa foi a Universidade Estadual de Feira de Santana e os sujeitos participantes foram vinte e três estudantes do primeiro semestre 2019.1, do curso de Licenciatura em Pedagogia. A metodologia está pautada em abordagem qualitativa e a produção das informações se deu através de oficinas de leituras, com a utilização de dispositivos como diário de campo e rodas de conversa. A análise das informações foi feita a partir de pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados mostram que as estudantes têm representações de leitura compreensiva e crítica que variam desde a leitura enquanto decodificação da palavra, à leitura enquanto ato revolucionário e emancipatório. A produção das informações mostrou que as acadêmicas embora apresentem o domínio de estratégias de leitura na prática, não fazem com consciência. Nesse sentido, a academia, diante do seu papel social, tem a função de contribuir para que a leitura seja algo transversal em todos os componentes curriculares, como também, é essencial que professores(as) auxiliem os acadêmicos em início de graduação, a partir de um planejamento sistemático que discuta concepções e estratégias de leitura, bem como, reflexões acerca do ato de ler em uma perspectiva sociopolítica, com vistas a contribuir com a formação de leitores compreensivos e críticos no contexto da Educação Superior.

Palavras Chave: Leitura crítica. Leitura compreensiva. Dificuldades em leitura. Pedagogia Universitária. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

The present study problematizes reading in the context of the university, with the main objective of understanding the representations of critical and comprehensive reading by students. To this end, it identifies the difficulties faced by students to read academic texts when entering university, as well as analyzing the strategies they use to resolve such difficulties. The theoretical foundations that support the research are supported by the works of Boruchovitch (2018); Chartier (1999); Carlino (2017); Coulon (2008); Freire (2008); Silva (2009); Solé (1998); among others. The locus of the research was the State University of Feira de Santana and the participating subjects were twenty-three students from the first semester 2019.1, from the Pedagogy Degree course. The methodology is based on a qualitative approach and the production of the information took place through reading workshops, using devices such as field diaries and conversation circles. The analysis of the information was made from assumptions of the content analysis (BARDIN, 1977). The results show that the students have representations of comprehensive and critical reading that vary from reading while decoding the word, to reading as a revolutionary and emancipatory act. The production of the information showed that the academics, although they have mastered reading strategies in practice, do not do it consciously. In this sense, the academy, given its social role, has the function of contributing for reading to be transversal in all curricular components, as well as, it is essential that professors assist students in the beginning of graduation, starting from of a systematic planning that discusses conceptions and strategies of reading, as well as reflections about the act of reading in a sociopolitical perspective, with a view to contribute to the formation of understanding and critical readers in the context of Higher Education.

Palavras Chave: Critical reading. Comprehensive reading. Reading difficulty. University Pedagogy. Reading Strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Perfil Sociodemográfico das participantes da pesquisa.....	62
Figura 2 - Estado civil, número de filhos e religião das participantes da pesquisa	64
Figura 3 - Informações relacionadas a renda das participantes da pesquisa	65
Figura 4 - Informações relacionadas à moradia das participantes da pesquisa	66
Figura 5 - Mapa Conceitual.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação para as classes sociais por faixa de salário de acordo com o IBGE .	64
Tabela 2 - Práticas de leitura das participantes da pesquisa	66
Tabela 3 - Práticas socioculturais das participantes da pesquisa	68
Tabela 4 - Uso de redes sociais pelas participantes da pesquisa	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das estratégias de aprendizagem segundo a organização da Escala EEA-U de Santos e Boruchovitch (2015).....	46
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
COLE	-	Congresso de Leitura
EaD	-	Educação a Distância
GEPOLE	-	Grupo de Extensão e Pesquisa, Oralidade, Leitura e Escrita
GT	-	Grupo de Trabalho
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	-	Instituição de Ensino Superior
IPL	-	Instituto Pró-Livro
MI	-	Módulo Integrado
NEPA	-	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Alfabetização
NEPPU	-	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
PBL	-	<i>Problem Based Learning</i>
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacional
PDI	-	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PROEX	-	Pró-Reitoria De Extensão
RS	-	Representações Sociais
SCIELO	-	<i>Scientific Eletronic Library</i>
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	-	Teoria das Representações Sociais
UEFS	-	Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PROBLEMATIZANDO A LEITURA COMPREENSIVA E CRÍTICA	18
1.1 Breve contextualização sobre a leitura	20
1.2 O que dizem as pesquisas sobre leitura crítica e compreensiva na universidade?	22
1.3 O discurso oficial sobre a leitura	26
2 SOBRE LEITURA E CRITICIDADE	29
2.1 Uma breve discussão sobre a história da leitura	29
2.2 Conceituando leitura compreensiva e crítica	31
2.3 Competências de leitura: compreensiva e crítica	36
2.4 Leitura na universidade	39
2.5 Estratégias de aprendizagens	43
2.6 Uma breve discussão sobre a Teoria das Representações Sociais	47
3 VAMOS LÁ FAZER O QUE SERÁ: PERCURSOS INVESTIGATIVOS	53
3.1 Trajetória teórico metodológica	53
3.2 Dispositivos para produção das informações	54
3.2.1 Questionário	54
3.2.2 Oficinas	54
3.2.3 Roda de Conversa	58
3.2.4 Diário de Campo	58
3.3 Os sujeitos da pesquisa	59
3.4 Lócus da pesquisa	59
3.5 A técnica para análise das informações	59
3.6 Caracterizando as participantes da pesquisa	61
4 SOBRE OLHARES E LEITURAS: A VOZ DAS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	72
4.1 Sentidos atribuídos ao ato de ler: da palavra à revolução	73
4.1.1 Leitura como decodificação	74
4.1.2 Leitura como aquisição de conhecimento	75

4.2 Representações de Leitura Compreensiva: “quando entendemos o que lemos”	76
4.2.1 Compreensão de fácil entendimento.....	76
4.2.2 Leitura Compreensiva como intercâmbio de sentidos	78
4.2.3 Compreensão como leitura de mundo	81
4.2.4 Leitura como produção de sentidos	82
4.3 Representações de leitura crítica: um desafio à compreensão	84
4.3.1 Leitura crítica como processo de questionar e transformar a realidade	85
4.3.2 Leitura Crítica como Formação de Opinião	87
4.3.3 Leitura Crítica como Problematização	90
4.4 Dificuldades no processo de leitura: um convite à autonomia	94
4.4.1 Novo contexto textual	94
4.4.2 Dificuldades de Compreensão.....	97
4.4.3 Dificuldade com relação à Autorregulação	100
4.5 Estratégias de leitura mobilizadas pelas estudantes: “buscando outros meios”	107
4.5.1 Ler mais de uma vez	109
4.5.2 Assinalando as partes mais importantes	112
4.5.3 Autorregulação Social.....	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EU APENAS QUERIA QUE VOCÊ SOUBESSE	118
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	131
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE)	132
Apêndice B – Questionário Sociodemográfico	133
Apêndice C – Momentos vivenciados e experienciado durante as oficinas	140
Apêndice D – Termo de Autorização de Uso da Imagem	143

INTRODUÇÃO

A leitura se manifesta como uma prática sociocultural essencial no contexto da educação, porque possibilita desenvolver a criatividade, a autonomia e a criticidade dos sujeitos. Desse modo, o desenvolvimento das habilidades leitoras em sala de aula no nível superior de ensino, em uma perspectiva crítica e compreensiva, torna-se imprescindível para a ampliação de repertórios, construção de narrativas, leituras e releituras do mundo e tessituras da vida, essenciais à formação de sujeitos críticos diante do seu contexto social.

Kleiman (1998, p. 10) aponta que a leitura pode ser compreendida como “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” e, dessa forma, a cada vez que se lê um texto, qualquer que seja ele, entram em ação os sistemas de valores, de crenças e de atitudes que são reflexo dos grupos sociais nos quais estamos inseridos, ou seja, o grupo social no qual fomos criados e ocorre a nossa sociabilização primária.

No atual contexto educacional brasileiro ainda precisamos enfrentar muitos desafios quanto à formação de leitores. Os índices de proficiência¹ leitora mostrados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) não são animadores. O PISA é uma avaliação em larga escala, que acontece a cada três anos e busca medir o conhecimento e as habilidades em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade, tanto de países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como de países parceiros.

No ano de 2018 os resultados do PISA mostraram que metade dos estudantes brasileiros (50%) estão abaixo do nível de aprendizagem considerado adequado em leitura, tendo em vista que os estudantes, na sua maioria, não conseguem compreender textos e o Brasil ocupa a 59ª posição entre os países participantes (BRASIL, 2019).

A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, desenvolvida pelo “Instituto Pró-Livro” (IPL), tem dentre as suas finalidades contribuir para melhorar os indicadores de leitura, fomentá-la e dar acesso ao livro. Em sua 4ª avaliação, realizada em 2015, mostrou que 57% da população é formada por leitores e dentre esses, 56% leem partes do livro, especialmente, ao invés do todo, ou seja, apenas trechos e/ou capítulos. Leitor para a pesquisa é a pessoa que tenha

¹ O termo Proficiência será utilizado na perspectiva do Glossário Ceale, quando define: “Leitor proficiente é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura)”. O conceito pode ser acessado através do link: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>.

lido pelo menos um livro dentro de três meses; os outros 44% são considerados não leitores. As justificativas dos entrevistados para não lerem foi a falta de gosto pela leitura e a falta de tempo. A pesquisa também mostrou que houve um aumento na quantidade de leitores com relação as anteriores, sinalizando que o brasileiro lê em média 2,43 livros anualmente, ou seja, menos de três livros por ano.

Diante desse quadro, podemos afirmar que o baixo nível de competência leitora é uma realidade que afeta o Brasil há muito tempo e isso contribui para que os cidadãos tenham discursos rasos e inconsistentes em detrimento da capacidade de refletir criticamente.

No campo da universidade, a exigência de uma competência leitora se torna ainda mais relevante, uma vez que será necessária em todos os momentos do processo de formação acadêmica. O ato de ler, deve sobretudo no contexto da universidade, proporcionar aprendizagem, conhecimento, maturidade para desenvolver opiniões, concepções e informações que transformam e dão à vida mais sentido e visão de mundo.

Diante dessa realidade, realizamos uma pesquisa durante o curso de Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE) que teve como objetivo compreender as representações de leitura compreensiva e crítica dos estudantes do primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, por considerar que a leitura é um elemento essencial na constituição dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, para a capacidade de criar, recriar e “transformar o mundo”, na busca da construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Esta dissertação está organizada pela seguinte estrutura: introdução, além de capítulos dedicados a fundamentação teórica, desenho metodológico, análise de informações e considerações finais. Nos capítulos dedicados à fundamentação teórica abordamos de forma breve a história da leitura, as concepções acerca da leitura compreensiva e crítica, bem como a leitura na universidade e o uso de estratégias de aprendizagens.

Na sequência, há um capítulo abordando a Teoria das Representações Sociais e sua relação com o objeto de pesquisa, seguido por um capítulo no qual foram discutidos os aspectos metodológicos desta pesquisa e dos dispositivos que utilizamos para a produção das informações. Por fim, no último capítulo, trazemos a análise das informações encontradas, que está dividida em quatro categorias: Representações de Leitura compreensiva; Representações de leitura crítica; Dificuldades encontradas pelas estudantes; Estratégias utilizadas pelas estudantes para dirimir suas dificuldades. Na sequência, foram apresentadas as considerações finais.

1 PROBLEMATIZANDO A LEITURA COMPREENSIVA E CRÍTICA

Como se sabe um trabalho como este é feito a “muitas mãos”, por isso mesmo, utilizamos a terceira pessoa do plural para enaltecer a colaboração de todos. Entretanto, neste capítulo peço licença para usar a primeira pessoa do singular, uma vez que irei narrar brevemente um pouco da minha trajetória de vida, a qual me aproximou do objeto de pesquisa o qual apresento neste instante aos leitores que aqui estão.

A escolha do objeto de pesquisa, que se refere às representações de leitura compreensiva e crítica dos estudantes, tem relação direta com a minha trajetória de vida, minha formação acadêmica, as escolhas que fiz enquanto estudante de universidade e minha atuação profissional; por isso, farei um pequeno resgate de memória para chegar ao que se pretende com esse trabalho.

A lembrança da infância me traz à memória as minhas primeiras formas de leitura, a que se dava através da percepção e do olhar de uma criança. Das lembranças que tenho na memória, a ausência de energia elétrica na cidade onde eu morava e a necessidade de usar candeeiros à noite para iluminar a casa é bem marcante; não se tinha nenhum conforto, nem comodidade, mas tínhamos a luz da lua e das estrelas, pois eram elas que iluminavam o nosso caminho e a nossa noite!

Ainda existia, se assim posso dizer, as rodas de conversas, onde as pessoas sentavam na porta da casa. Eu avistava toda a vizinhança, pois em cada porta tinha uma família sentada, conversando, rindo. As crianças ficavam, na maioria das vezes, brincando, correndo, mesmo no escuro; provavelmente aquele caminho, aquelas ruas, na época, eram bem familiares, não deviam gerar tanto perigo. Assim iniciaram minhas primeiras representações de leitura, as quais Paulo Freire caracterizaria como leitura de mundo, de si, do outro, de contextos.

Os incentivos à leitura da palavra na infância, bem como no meu processo educacional como um todo, foram poucos, com pouco acesso a livros, até porque eram caros e inacessíveis. Isso foi algo que sempre me inquietou e, por conta disso, quando estava no Ensino Fundamental II e no Médio, momentos em que passei a ter um pouco mais de autonomia, me dedicava a leituras indo a bibliotecas, pegando livros emprestados de colegas, entre outras ações que me colocassem em contato com o livro. Assim, começaram a se ampliar minhas representações de leitura. Quando não achava o que ler, lia os livros didáticos mesmo e até os dicionários e gramáticas. Minha inquietação se intensificou a partir de meu ingresso na universidade, inquietação que foi, portanto, a mola propulsora para que eu buscasse me inserir em núcleos que discutiam sobre a temática da leitura.

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi o lugar que me possibilitou experienciar outros espaços para além da sala de aula e isso era o que me encantava: as palestras, minicursos, congressos, feirinhas, a biblioteca enorme, os núcleos de pesquisa e extensão, entre outras coisas, contribuíram para meu engajamento no espaço da universidade, que se tratava de um grande universo, novo, que às vezes me causava ansiedade, mas que na verdade representava um espaço cheio de possibilidades quando se aprende a aproveitá-lo e vivenciá-lo.

Ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana me possibilitou fazer parte do Núcleo de Extensão e Pesquisa em Alfabetização (NEPA) e, mais especificamente, do Grupo de Estudos em Pesquisa, Oralidade, Leitura e Escrita (GEPOLE). Minha trajetória no núcleo possibilitou ampliar os estudos sobre leitura e escrita e participar de projetos de pesquisa que tinham como objetivo contribuir com a prática pedagógica de professores da Educação Básica na formação de leitores.

A partir dessas experiências e de todas as leituras e discussões propiciadas, desenvolvi um subprojeto intitulado “Quem conta um conto aumenta um ponto: estimulando leituras, formando leitores”, que me possibilitou desenvolver ações através da literatura infantil com crianças de 3º ano do Ensino Fundamental I.

Motivada por essas ações e pelo reconhecimento da importância de despertar o gosto pela leitura na criança é que aprofundei minha incursão nessa área ao desenvolver o meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia. Tal estudo versava sobre o papel da literatura no espaço escolar, o qual revelou resultados que reforçam a extrema importância da literatura infantil para a formação do pequeno leitor. Essas percepções me levaram a compreender o quanto é fundamental oferecer aos estudantes de Licenciatura em Pedagogia uma formação sólida no campo da leitura, uma vez que estas estudantes contribuirão com a formação de leitores na Educação Básica.

A experiência da pesquisa me motivou a continuar estudando e eu comecei a cursar uma disciplina como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS e entrei no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), que me trouxe muitas contribuições e trocas acerca da Pedagogia Universitária, do trabalho docente no nível superior e das dificuldades enfrentadas pelos estudantes iniciantes. Por meio das leituras e das discussões no grupo, fui aos poucos refletindo e afinando o meu objeto de pesquisa.

O Núcleo vem solidificando o seu trabalho através do desenvolvimento de pesquisas e da publicação de livros, artigos e trabalhos em eventos nacionais e internacionais, o que o torna reconhecido pela Universidade e pelos órgãos de fomento em nível estadual e federal, que têm

financiado inúmeras pesquisas desenvolvidas desde a sua fundação há mais de quinze anos. O NEPPU também ofereceu um Curso de Extensão para os professores da universidade que se interessassem em discutir Processos de Avaliação e Aprendizagem. Esse curso foi implementando devido às necessidades surgidas a partir dos novos cursos criados na universidade que adotaram como proposta metodológica o Ensino Baseado em Problemas (*Problem Based Learning - PBL*), bem como a solicitação de formação docente por parte de alguns Colegiados.

Nesse sentido, a opção por pesquisar sobre as representações de leitura compreensiva e crítica dos estudantes na universidade tem o propósito de contribuir com a geração de conhecimentos acerca dos leitores que estão ingressando no nível superior visando ressignificar o processo de formação de leitores na academia.

1.1 Breve contextualização sobre a leitura

A leitura representa uma atividade essencial para as pessoas adquirirem variados conhecimentos, uma vez que elas se tornam melhores leitoras à medida que têm outros elementos da cultura que possam agregar em sua constituição; isso porque a leitura pode acontecer de diversas maneiras, podendo ser feita através de um texto escrito, de uma pintura, fotografia ou filme, entre outras linguagens.

Evidentemente, quanto mais nos constituímos culturalmente, maiores são as possibilidades que temos de estabelecer relações entre o vivido, visto, experienciado, bem como são maiores as possibilidades de fazermos inferências e de nos posicionarmos diante dos contextos que nos são sugeridos.

Nesse sentido, a leitura se mostra essencial no processo de desenvolvimento do conhecimento e da emancipação dos sujeitos, pois através dela as pessoas aprendem, conhecem, descobrem os acontecimentos, estabelecem relações entre os textos, os contextos e a vida real.

Logo, é fundamental na vida dos sujeitos e pode contribuir significativamente para a formação dos mesmos, influenciando como cita Freire (2008) na visão crítica e de mundo, daquilo que é visto e percebido no cotidiano. Assim, a leitura contribui com o desenvolvimento do conhecimento e do processo cognitivo dos sujeitos e, por isso, ela é importante para a vida sociocultural, sendo que, às vezes, é só na escola que muitas pessoas têm a oportunidade de aprender a ler, ter contato com livros, ter incentivo, fomento a leituras diversas. Ler é, portanto, um instrumento privilegiado para a ampliação do conhecimento.

A discussão acerca da formação de leitores compreensivos e críticos é bastante relevante no cenário educacional atual. Segundo Silva (1998), para compreender os percursos de leitura é preciso observar como a sociedade se organiza. O autor afirma que num país como o Brasil, no qual as pessoas acham natural e apoiam a barbárie, as práticas de leitura e a constituição de leitores críticos são fundamentais e, principalmente, devem estar atreladas a ações que valorizem a transformação social e a justiça, na perspectiva do melhoramento da sociedade como um todo.

A reflexão de Silva (1998), produzida há cerca de duas décadas, mostra-se atual no contexto político brasileiro contemporâneo, tensionado no que se refere à função social da leitura na formação dos sujeitos. Ela também nos incita a buscar estratégias de resistência a discursos pautados em um reducionismo mercadológico que representa forte retrocesso político e cultural.

Segundo Silva (1998), as práticas de leitura crítica são importantes, sobretudo porque contribuem para que as pessoas não sejam ingênuas e enganadas e lutem contra as ideologias dominantes que têm um interesse particular em alienar e promover a subordinação dos sujeitos. Nesse cenário, é papel das ciências humanas promover a leitura da dinâmica social em suas relações de poder, construídas historicamente nas condições materiais de existência.

Nessa perspectiva, Freire, (2008, p.103), nos provoca a refletir quando afirma que “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos”.

Dessa maneira, é eminente que tenhamos e desenvolvamos uma visão crítica sobre os acontecimentos aos quais estamos acometidos. Visão crítica e de mundo que acontece por meio de diálogo, discursos abertos e através de um processo de conscientização da realidade ou como diria Freire (2005), promovendo uma desalienação, não se permitindo oprimir. É preciso lutar com consciência, senso de justiça, esperança. Talvez seja por isso que queiram expurgar suas ideias e tirá-lo da condição de patrono da educação nacional; porque humildemente nos faz refletir, nos inquieta e causa um rebuliço. O sistema tem uma tendência a resistir a autores que têm essa visão crítica da realidade e, por isso, vemos ressurgir uma proposição curricular pautada em um tecnicismo pedagógico sustentada pela falsa possibilidade de neutralidade no que concerne ao contexto político e social.

Considerando que os estudantes que apresentam dificuldades em leitura no Ensino Básico são os mesmos que adentram a universidade, vale refletir que a academia deverá desenvolver um trabalho para minimizar o problema, contribuindo com o desenvolvimento da leitura compreensiva e crítica, para que os estudantes possam intervir na realidade.

Coulon (2008) cita que a transição do Ensino Médio para o nível superior é difícil, uma vez que o estudante da universidade está diante de um novo contexto físico e textual, o que demandará uma postura ativa diante da produção de conhecimento. Logo, os estudantes terão que se apropriar do contexto, criando o que ele chama de ofício de estudante, ou seja, se apropriar do seu lugar na universidade.

Assim, a formação dos sujeitos como empregada da universidade enfrenta desafios na contemporaneidade, pois ela não pode permitir que o discurso racional e o caráter mercadológico se apropriem desse espaço de saber. A universidade necessita continuar sendo um espaço que desenvolve a autonomia e a crítica da/na sociedade e do sistema, portanto, é preciso garantir que esse espaço continue sendo um *lócus* privilegiado de trocas de conhecimentos, experiências e de construção de saberes, com arcabouços amplos e diversificados. Nesse sentido, o trabalho de formação leitora deve assumir uma perspectiva crítica e compreensiva.

Continuando a problematizar o nosso objeto de estudo, vamos apresentar as contribuições de outros estudos já realizados sobre o tema desta pesquisa.

1.2 O que dizem as pesquisas sobre leitura crítica e compreensiva na universidade?

A leitura na universidade vem sendo discutida por muitos autores, a exemplo de Santos (2013); Arouche (2015); Garcia (2016); Giroto, Costa e Souza (2016); Pontes (2016); Tofolli e Silva (2016); Schlichting e Heinig (2015); Oliveira (2015); Andrade (2004), entre outros.

Em bases de dados de pesquisas produzidas no Brasil encontramos uma diversidade de trabalhos voltados para o tema leitura: na Plataforma Sucupira, realizamos uma busca considerando o período de 2007 até 2017 com o uso dos descritores: “Leitura Crítica”; “Leitura Compreensiva” “Leitura na Universidade”; “Estratégias de Leitura no Ensino Superior”; “Leitura no Ensino Superior”; na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos valem do GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita); no COLE, fizemos a busca na revista virtual “Linha Mestra” de 2016, 30ª edição. Utilizamos como critério de seleção a leitura dos resumos dos artigos que tivessem relação com a leitura no ensino superior.

Utilizando o descritor “Leitura no Ensino Superior” na Plataforma Sucupira, encontramos oito dissertações, das quais selecionamos uma, a pesquisa de Santos (2013), que teve como objetivo perceber a interação entre o leitor, o texto e a resolução de questões de múltipla escolha e como algumas características do texto podem ser utilizadas para avaliar a

dificuldade ou facilidade na construção e sentidos do texto. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: levantamento de dados estatísticos e qualitativos das provas realizadas pelos leitores da pesquisa. A pesquisa mostrou que os universitários participantes da pesquisa fazem uso das habilidades de leitura e competências leitoras, ainda que de forma rudimentar, o que aponta para um leitor que ingressa na universidade com competências leitoras ainda distantes do nível de proficiência esperada.

No que se refere ao COLE, fizemos uma análise dos anais da revista virtual denominada “Linha Mestra”, de 2016, que faz parte da 30ª edição “Nas dobras do (im) possível”. Ponderando a grande quantidade de artigos, optamos por analisar a revista mais recente disponível no site e, dentre os diversos artigos encontrados sobre leitura, selecionamos quatro.

O trabalho de Garcia (2016) teve como finalidade identificar as práticas de leitura vividas por estudantes ao longo de suas trajetórias histórica e social, a fim de perceber suas experiências como leitoras, as influências no seu processo de formação e como futuros profissionais. O estudo foi feito com estudantes dos 1º e 3º semestres do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma faculdade particular, através de questionários e observação. Como resultado, algumas alunas declararam não gostar de ler, mas isso não significava que não liam; assim, a pesquisa teve o intuito de, através do resgate de memória da trajetória de leitura, valorizar e contribuir para ampliar a leitura dos graduandos e futuros profissionais.

A pesquisa de Giroto, Costa e Souza (2016) perpassa por compreender como está a formação dos alunos de pós-graduação e de graduação na universidade, tendo em vista sua atuação na Educação Básica, de modo a ressignificar práticas e ações que contribuam com a formação de leitores maduros, que se desenvolvam e se posicionem na construção do conhecimento.

Pontes (2016) percebeu a necessidade do uso da leitura de literatura no contexto universitário que forma docentes e que atuarão em salas de aula dos anos iniciais. Assim, através de sua prática docente na universidade, realizou atividades com leitura de literatura passíveis de serem aplicadas também no contexto escolar, para que os alunos aprendessem a trabalhar a leitura de literatura na propagação do saber como um todo e na formação de futuros leitores.

Tofolli e Silva (2016) discutem em seu trabalho sobre o letramento acadêmico e a participação dos estudantes universitários durante as aulas. O estudo foi realizado com alunos do 8º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, através de um levantamento e análise de dados com relação à concepção dos estudantes sobre leituras e atividades, ressaltando a dificuldade dos alunos em leitura e discussão do texto. Como resultado, foi evidenciado que,

no processo de letramento acadêmico desses alunos, a escola de Educação Básica e a universidade são ineficientes.

Já nas apreciações feitas na ANPED, a partir de uma busca a qual resultou em 113 artigos, elencamos três por meio do critério aproximação com o objeto “representações de leitura no ensino superior”. Dentre esses, o trabalho de Schlichting e Heinig (2015) objetivou refletir as práticas de leitura e escrita na rotina acadêmica e profissional de estudantes de engenharia. Foram feitas entrevistas com estudantes do sétimo semestre do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial de uma determinada universidade. Como resultado, os estudantes mostraram que precisam estar inseridos em práticas diversas e constantes de leitura, escrita e oralidade, para darem conta do movimento entre o processo de formação acadêmica, de modo a aproveitar os conhecimentos teóricos produzidos associando-os à linguagem da profissão. Assim, as autoras compreendem que o trabalho com as linguagens nas engenharias é essencial e presidia um currículo em espiral, integrado, possibilitando a inserção do estudante em práticas dinâmicas e diversas de comunicação na área específica e do saber.

O estudo de Oliveira (2015) teve como foco dialogar com dois sentidos da leitura: a leitura que ultrapassa a simples decodificação da escrita e a que se determina no uso das práticas sociais e que compartilhada, transforma sentidos de ser, promovendo reflexões acerca do que estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição particular de Ensino Superior entendem por leitura. Como resultado da pesquisa, a autora infere que a formação docente e de leitores deve acontecer a partir das experiências autorais e dialógicas, por meio de uma formação que pense a leitura além do processo de alfabetização e letramento, como algo social, que pode acontecer de diferentes formas e através da partilha de seus diversos sentidos, no intuito de transformar os sujeitos, seus modos de ver e de estar no mundo ao longo de suas vidas.

O trabalho de Andrade (2004) buscou investigar a presença da escrita e da leitura na universidade, no intuito de refletir as maneiras como se realizam as concepções construídas e mediadas nas práticas realizadas no dia a dia. A autora informa que a escrita e a leitura na universidade se realizam, porém, não se ensinam, nem se discute sobre os seus modos de fazer e, assim, deve-se pensar se as ações pedagógicas presentes nas aulas transmitem ensinamentos da ordem do *habitus* acadêmico. A pesquisa foi realizada através de entrevistas com professores, doutores e mestres que atuam na formação inicial em um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública. Como resultado, foi possível concluir que ainda existem lacunas nas práticas orais, de leitura e de escrita docentes, de produção e de acolhimento mediadas para os alunos. As aprendizagens com relação à leitura e a escrita são sumárias, mas estão acontecendo sem ensinamentos, sem diálogos, no isolamento de cada aluno.

As pesquisas selecionadas apontam diversas discussões sobre a leitura. Santos (2013) sinaliza como resultado de sua pesquisa que os sujeitos estavam abaixo da proficiência em leitura. Com um resultado semelhante, Tofolli e Silva (2016) ressaltaram a insuficiência do letramento acadêmico, tanto na Educação Básica, quanto no nível superior.

Garcia (2016) evidencia a importância do resgate de memória das leituras para ampliar e continuar estimulando a leitura na graduação. De maneira análoga, Schlichting e Heinig (2015) se referem à importância de se ampliar as práticas de leitura na graduação com vistas a melhorar a linguagem, a oralidade e a escrita.

Giroto, Costa e Souza (2016) e Andrade (2004) também apresentaram resultados equivalentes, quando evidenciam que os professores universitários precisam melhorar suas práticas de ensino com relação à leitura e a escrita.

Pontes (2016), por sua vez, explicita a importância do uso da leitura de literatura na formação de leitores universitários e Oliveira (2015) vislumbra a leitura como um elemento social, que permite a geração de sentidos ao ato de aprender, ser e estar no mundo.

Apesar de a produção teórica acerca da formação de leitores ser ampla, ainda é necessário investir em pesquisas que discutam sobre a formação de leitores críticos e compreensivos na universidade.

Diante do contexto em tela, nossa pesquisa trilha um caminho que valoriza a leitura crítica e compreensiva como elemento fundamental no processo de formação de estudantes ingressantes. A partir desse posicionamento, propomos uma pesquisa que vise compreender como os estudantes universitários desenvolvem a criticidade e a compreensão leitora.

Todavia, nossa pesquisa nas bases de dados, não encontrou trabalhos que abordassem especificamente a leitura em uma perspectiva compreensiva e crítica, bem como um levantamento de representações dos estudantes acerca da leitura. Os achados das pesquisas sinalizam a necessidade de discussões acerca de investimentos em formação leitora no ensino superior como tarefa docente desse segmento e dialogam com os objetivos propostos para esta pesquisa.

No intuito de continuarmos problematizando nosso objeto de estudo, vejamos o que diz o discurso oficial.

1.3 O discurso oficial sobre a leitura

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) enfatizam que a leitura assume uma posição de extrema importância em todo o processo formativo, porque ela é que conduz à proficiência linguística de cada sujeito. Nesse sentido:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair a informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante da dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Fica evidente no documento que a leitura não se limita a somente decifrar os códigos, mas representa um diálogo entre texto e leitor, no qual este assume papel ativo. Assim, a leitura é necessária em todas os componentes curriculares e, para além disso, representa uma prática social, que está presente em todas as campos da sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), documento que foi aprovado em 26 de junho de 2014, com duração de dez anos, apresenta metas e estratégias para gerir as iniciativas na área da educação. No que concerne à formação inicial na Educação Superior, a meta 12 sinaliza que é importante aumentar “a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.”. (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a universidade tem uma grande responsabilidade ao ampliar o acesso dos estudantes, tendo em vista que o papel dessa instituição não é simplesmente o de abrir vagas, mas garantir o acesso e a permanência dos graduandos a partir de acompanhamentos e mediações pedagógicas que ajudem o sujeito a se localizar e a se desenvolver. Em síntese, o PNE não trata especificamente da leitura, mas deixa clara a necessidade de ampliar o ingresso e a permanência dos estudantes, o que implica, evidentemente, a formação de leitores.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual de Feira de Santana, período 2017-2021, foi construído por meio de uma ação conjunta que deu voz a toda comunidade acadêmica. Ele engloba diferentes frentes de ação nas quais são destacadas as iniciativas voltadas para o aumento do ingresso e permanência dos estudantes, bem como a melhoria do processo de ensino. Nesse documento também não identificamos uma meta específica para a formação de leitores, mas diversas partes voltadas à formação de cidadãos

críticos. Desse modo, nossa investigação busca contribuir com esse cenário de permanência e êxito dos estudantes no ensino superior.

Diante desse contexto, apresentamos o **problema** da nossa pesquisa: Quais as representações de estudantes sobre a leitura compreensiva e crítica?

Para investigarmos o problema apresentado, propomos algumas questões de pesquisa a fim de direcionar o nosso trabalho investigativo. São elas:

- Quais são as representações dos estudantes sobre a leitura crítica e compreensiva?
- Quais são as dificuldades que os estudantes enfrentam ao ler os textos acadêmicos?
- Quais são as estratégias utilizadas pelos estudantes ao lerem seus textos?

Para responder tais questões, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Compreender as representações de estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, sobre a leitura compreensiva e crítica.

Objetivos Específicos:

- a) Identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes para compreenderem textos acadêmicos;
- b) Analisar as dificuldades apresentadas pelos estudantes para criticarem um texto dado;
- c) Mapear quais são as estratégias utilizadas pelos estudantes para dirimir as suas dificuldades em leitura.

Esta pesquisa se mostrou relevante em vários aspectos e, inclusive, a relevância pessoal em estudar e discutir sobre essa temática se dá porque sou professora da educação básica e de faculdades de ensino a distância (EaD). Enquanto professora, percebo o meu papel de desenvolver nos meus alunos habilidades leitoras e de aprendizagem, através do dialogismo entre a leitura e a escrita, com vistas a uma compreensão efetiva e contextualizada. Assim, ressalto a importância de inserir a leitura em minha ação pedagógica como uma prática constante, não apenas a leitura do ponto de vista da alfabetização, mas a partir do letramento e das práticas sociais, de modo a contribuir para que o sujeito tenha autoria para atuar sobre os vários textos e contextos. Destarte, reconheço a leitura como um elemento que é cada vez mais necessário para gerir a vida sociocultural e que é, também, motivadora e essencial para formar leitores que tenham a capacidade de posicionar-se criticamente.

Sua relevância social se dá no sentido de possibilitar aos estudantes que reflitam sua atuação leitora de modo a compreenderem que é preciso habilidades linguísticas, para ousar, ser criativo e inovar no seu percurso formativo, de forma a compartilhar experiências, favorecer a troca de saberes e, principalmente, construir conhecimentos e competências inerentes à profissão de professor, especialmente no que concerne a estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, que estão sendo formados para serem futuros professores e precisarão atuar na formação de sujeitos leitores desde sua tenra idade.

Além disso, esse estudo se mostra importante para trazer contribuições para docentes atuantes na educação superior em repensarem suas práticas, para que possam constituir uma proposta pedagógica articulada e situações didáticas que favoreçam a formação de leitores e a capacidade de desenvolvimento de análise crítica da prática em sala de aula e desenvolvimento dos estudantes, na tentativa de garantir a qualidade do ensino e aprendizagem na universidade, não somente do ponto de vista da formação científica, mas também social, formando cidadãos conscientes, que sejam capazes de refletir e expressar criticamente sobre suas relações de convivência social.

Do ponto de vista epistemológico, contribuirá para a produção de conhecimentos sobre o fenômeno da leitura compreensiva e crítica, evidenciando sua importância na constituição de sujeitos atuantes, pensantes e autores do mundo e de si mesmos, bem como sobre a maneira como universitários ingressantes desenvolvem aprendizagens relativas à leitura, com vistas a contribuir no percurso de formação acadêmica.

2 SOBRE LEITURA E CRITICIDADE

Este capítulo visa dialogar com os fundamentos teóricos que sustentam este estudo e, nesse sentido, utilizaremos dentre vários autores, Freire (1996, 2008); Silva (2016; 2009); Luckesi et al. (1997); Carlino (2017); Coulon (2008); Solé (1998); Ganda e Boruchovitch (2018) Boruchovitch e Gomes (2019); Chartier (1999) e Silva (2009).

Neste capítulo traremos uma breve discussão sobre a leitura, bem como os conceitos de leitura compreensiva e crítica e as competências que distinguem esses conceitos; discutiremos um pouco sobre a importância da leitura na universidade, assim como sobre a importância de ter estratégias de aprendizagem que guie o processo formativo do leitor.

2.1 Uma breve discussão sobre a história da leitura

A leitura está imersa num campo designado de história da leitura, que tem como âmago a prática de leitura. Essas práticas se transformaram concomitante às mudanças sociais e humanas; logo, o ato de ler é uma prática social “e, por isso mesmo, condicionado historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura” (SILVA, 1998, p. 21).

Pensando nessa perspectiva, a leitura já foi realizada e compartilhada de várias maneiras: “lia-se em voz alta nos salões, nas sociedades literárias, nas carruagens ou nos cafés” (CHARTIER, 1999, p. 143) e essa leitura era vista como um momento que promovia encontros e conhecimentos compartilhados. Com o tempo, passou-se à leitura silenciosa nos cursos de formação e no cenário das bibliotecas que, para Chartier (1999), é percebida como uma forma de controle do corpo. Além disso, pode-se citar o texto eletrônico, a mais nova modalidade que possibilita ler sem sair de casa, sem precisar ir até o livro, pois, quando o indivíduo não tem o texto impresso, os textos estão disponíveis ao leitor de maneira facilitada pelas mídias digitais.

As práticas de leitura, portanto, representam a narrativa de liberdade dos modos de ler, ver, perceber, inferir, como deixa claro Chartier (1999):

Têm-se o leitor na natureza, o leitor que lê andando, que lê na cama, [...], os leitores anteriores ao século XIII liam no interior de um gabinete, de um espaço retirado e privado, sentados e imóveis. O leitor e a leitora do século XXI permitem-se comportamentos mais variados e mais livres (CHARTIER, 1999, p. 79).

Assim sendo, as novas práticas de leitura demonstram o surgimento de novos grupos, com características e interesses diferentes. Estes sujeitos buscam seu reconhecimento entre as

práticas sociais e culturais de leitura e mostram as representações sociais do ato de ler, nas quais buscam legitimar suas identidades e fortalecer seus modos de estar e perceber o mundo.

Segundo Belo (2002), tem-se então uma dinâmica diferenciada nas práticas de leitura, uma vez que na atualidade se tem acesso a diversas culturas que perpassam por diferentes grupos sociais. Dessa forma, suas representações não podem ser avaliadas apenas pelo que é lido, mas se dá num movimento que ultrapassa a oposição entre classes, tendo em vista que cada grupo possui sua importância e identidade.

Depois de fazer uma breve explanação sobre o contexto de mudanças da leitura, acreditamos que cabe, então, refletir sobre a história do leitor mencionada por Lajolo e Zilberman (1996). Foram vários os fatores que contribuíram para expandir a imprensa e o surgimento do livro impresso e, conseqüentemente, o aumento do número de leitores. Segundo essas autoras, a história da leitura se inaugurou na Europa por volta do século XVIII, sendo que, nesse período, a impressão das obras saiu da condição de trabalho artesanal e passou a ser feito por tipógrafos, bem como a ser conduzido pelo estado.

Essa atividade era empresarial e tinha interesses inteiramente comerciais. Entretanto, na condição de negócio que tinha fins lucrativos, começou a dar certo quando surgiu uma “clientela capaz de consumir o produto, isto é, pessoas que dominavam com a necessária desenvoltura a habilidade de ler” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 14). Assim, para se começar a comercializar livros, foram necessários leitores que pudessem consumir essas leituras.

Outro fator que contribuiu para ampliar o viés da leitura e transformá-la como prática social, de acordo com Lajolo e Zilberman (1996), foi a valorização da família. A partir do século XVIII, com a ascensão da burguesia enquanto classe social, a instituição família voltou a ser fortalecida, uma vez que ela fazia parte dos projetos “por se constituir simultaneamente, unidade e fragmento. Unidade por apresentar laços internos sólidos, [...] e sublinhar o afeto entre seus membros; fragmento, por resultar da desagregação dos grandes grupos a que outrora se integrou” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 15).

Foi a partir desse modelo de família que se instaurou o gosto pela leitura, pois naquele momento, esta representava uma atividade considerada própria da vida doméstica. Desse modo, o ato de ler contribuiu para a mudança de cenário com relação a história da formação leitora.

É nestas condições que os leitores, cada vez mais numerosos, se transformaram em público consumidor de uma mercadoria muito específica. Estes leitores de carne e osso, dos quais se ocupam os censos e que sustentam o negócio dos livros, passíveis, portanto, de ser historicizados[...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 16-17).

Refletir sobre a história do livro e da leitura representa uma forma de pensar sobre o contexto atual, imerso nas tecnologias da informação, que nos possibilitou uma infinidade de transformações e que de certo modo, está imprimindo uma mudança e uma preocupação com relação ao futuro do livro e de leitores críticos e assíduos.

2.2 Conceituando leitura compreensiva e crítica

A leitura é compreendida como um dos elementos mais antigos e importantes para se adquirir conhecimentos, conseguir informações, melhorar e ampliar o vocabulário, promover processos de reflexão, qualificar a escrita, divertir, fantasiar, aprimorar a sensibilidade artística, ou seja, lê-se em variadas situações e com diferentes fins, num contexto social. Os objetivos que podem direcionar uma determinada leitura e despertar o interesse do leitor, a ponto dele se debruçar sobre o texto, são os mais diversos. Assim, é possível ler para:

[...]devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (CHARTIER, 1999, p. 22).

Como se pode perceber, a leitura atende aos mais diversos propósitos, desejos, querer, teares, teceres. Isto mostra o quão importante ela consegue ser no processo de constituição de cada indivíduo. Dessa forma, a leitura se volta à realidade, à cultura, às questões políticas, ao lazer, ao prazer, à sensibilidade. Ela é essencial para que tenhamos participação ativa na análise de questões sociais.

Podemos pensar a leitura sob diferentes perspectivas. Destaca-se nesse trabalho os conceitos de criticidade e compreensão como elementos fundantes do ato de ler. Segundo Chartier (1999), ler implica em compreender o texto escrito. Dessa maneira, abrange o processo de decodificar as palavras do texto dentro de um contexto, abalizar os conhecimentos que o leitor já traz, advindo de sua constituição social e pessoal, e apreender a forma do texto e o conteúdo, tendo em vista que se tem diferentes tipos de textos, o que irá exigir diferentes interpretações.

Para Solé (1998, p. 22) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam a leitura”. Sendo assim, a leitura não pode ser feita somente com a simples finalidade de saber o que diz o texto, mas precisa ter um propósito, um objetivo que guie o leitor.

De acordo com Luckesi *et al.* (1997, p. 122):

Leitura é o exercício constante, reflexivo e crítico da capacidade que nos é inerente de ouvir e entender o que nos diz a realidade que nos cerca e da qual também somos parte integrante. É o exercício da captação, através dos mais variados símbolos, sinais e manifestações sobre a realidade [...]. É o exercício da capacidade de formar nossa própria visão e explicação sobre os problemas que enfrentamos e que se constituem, para nós, em constante provocação no sentido de lhes oferecer respostas e soluções adequadas.

Assim sendo, a leitura não se dá através de um processo mecânico de decodificação dos signos, mas através de atribuições de sentidos ao texto lido e ao contexto vivido. Nessa perspectiva, Silva (1998) enfatiza que na relação com o texto os sujeitos atribuem significados por meio de suas vivências e experiências. Por ter esse caráter subjetivo, muitas vezes individual que é característico de cada leitor, uma leitura pode apresentar diferentes interpretações, pois mesmo mantendo as ideias centrais, a leitura não será feita da mesma forma.

Para Mateos (2009), ler requer, além de decifrar o código escrito e o domínio da mecânica, compreender e interpretar os significados que são mediados pelos textos, ou seja, ler para compreender é a possibilidade de relacionar a nova informação recebida com outros conhecimentos. O domínio da mecânica de leitura não tem um fim em si, mas um instrumento para atingir seu objetivo principal: entender, interpretar os significados que são transmitidos através dos textos.

Nesse sentido, Chartier (1999, p. 23) enfatiza que:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Assim, a leitura exige vários mecanismos que culminam na apreensão e compreensão do texto, não minimizando o mesmo a uma forma de buscar informações, mas atribuindo também a função primordial de contribuir para a formação de sujeitos mais críticos e capazes de analisar diferentes pontos de vista.

Segundo Chartier (1999), a leitura representa, para a educação, uma ferramenta da busca do conhecimento, que se traduz em si mesma e é também necessária para novas aprendizagens. Esse autor nos mostra que para a leitura acontecer deve haver um objetivo claro e pertinente, ou seja, sempre que se lê, têm-se que ter uma intenção, uma finalidade, por isso, é preciso um objetivo para direcionar a leitura.

Nessa medida, a leitura pode ter uma variedade de objetivos e finalidades para que o leitor se localize diante de um dado texto. Ela por si mesma, passa a ter um significado quando se tem um direcionamento mais específico. Logo, direcionar objetivamente uma leitura pode contribuir no processamento, compreensão e interpretação do texto.

Assim, ler um texto compreensivamente é essencial para que o sujeito possa apreender não somente a mensagem do texto, mas ter a capacidade de alargar os seus conhecimentos e refletir sobre sua realidade.

Conforme Mateos (2009, p. 8), “la lectura constituye un conjunto de competencias o de prácticas que se construyen socialmente, con la participación en diferentes comunidades textuales, que comparten textos específicos y que practican maneras particulares de leerlos e interpretarlos”.

Sendo assim, ler aciona diferentes competências ao mesmo tempo, por isso é considerada uma atividade complexa, na medida em que geralmente tem um objetivo que direciona a leitura. Pensando no contexto da universidade, cada componente curricular vai exigir uma leitura diferenciada, uma vez que não lemos os componentes da mesma forma, mas de acordo com a sua natureza epistemológica.

Somando-se a isso, Kuenzer (2002, p. 101) diz que “[...] ler significa, em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”.

Logo, a leitura não se resume à mera decodificação das palavras de um texto, mas para além disso, suscita no leitor compreensão, análise, reflexão e criticidade para perceber o que está posto e as intenções que não estão visíveis, que demandam outros saberes, outras leituras, outras conjecturas. Com isso, “em um nível más profundo, el lector puede ir más allá de las ideas que están explícitas en el texto y hacer una lectura elaborativa, para hacer inferencias y para resolver problemas nuevos, modificando así su conocimiento. [...]” (MATEOS, 2009, p. 110).

A leitura representa a relação do leitor com o texto, sendo que nesta relação acontece o processo de decodificação do código e se espera que haja compreensão das ideias. Entretanto, a preocupação do estudante não deve ser só a de ler para extrair os principais conceitos, mas, além disso, acionar os seus conhecimentos prévios, realizar processos de inferências, associações, relações, ancoragem para produzir um movimento que é do sujeito e que passa a significar os sentidos que alguém constrói quando lê. Dessa forma, o sujeito não só reproduz como é capaz de fazer relações e criar seus próprios significados para a leitura.

Ler não é uma tarefa fácil, muitos autores, a exemplo de Mateos (2009), Freire (2008) e Carlino (2017), Silva (1991), sinalizam esse processo como sendo complexo, o que exige muito do leitor. Portanto, no contexto da universidade ela se faz imprescindível. Com efeito, Silva (1996, p. 38) enfatiza que:

as experiências através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do ser do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são, ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento”.

Segundo Mateos (2009, p. 107):

Poder reconocer y reproducir las palabras de un texto, portanto, no equivale a comprender lo. La comprensión requiere interpretar o atribuir significado a la información que proporciona el texto y, pero esse significado no está dado en el texto y, portanto, no puede ser extraído directamente de él. Es el lector quien debe construir el significado em la interacción o diálogo diferido com el autor del texto.

Assim sendo, não existe leitura se não houver compreensão e para além de apenas apreender os sentidos, os significados e as ideias principais do texto, o leitor necessita ter a capacidade de criticar e confrontar as ideias, posicionando-se diante do texto.

Silva e Witter (2008, p. 386) afirmam que “a compreensão é imprescindível para que haja comunicação e para que se efetivem as relações autor-texto-leitor. Independentemente do referencial teórico, compreensão é um aspecto básico quando se enfoca a leitura”.

Logo, “La comprensión lectora en la formación académica de los estudiantes universitarios se há considerado como uno de los pilares fundamentales para la adquisición del conocimiento en sus procesos formativos. ” (CALDERÓN IBAÑEZ e PEÑUELA, 2010, p.339). Nesse sentido, a compreensão é condição necessária, principalmente no contexto da universidade, uma vez que a leitura é pré-requisito para todas as atividades solicitadas. A compreensão, portanto, acontece quando o leitor compreende os sentidos do texto e consegue desenvolver uma leitura fluente, realizar inferências e adquirir conhecimento.

Nessa perspectiva, “lo que define el aprendizaje por comprensión es, precisamente, la posibilidad de relacionar la nueva información que se recibe com otros conocimientos (MATEOS, 2009, p.108).

No que se refere à leitura crítica, Silva (1998) sinaliza que é importante para o processo de transformação social, assim como Freire (2008), de modo semelhante, menciona que leitura crítica é entendida como a possibilidade de refletir e intervir criticamente na realidade de modo a transformá-la.

Portanto, na universidade, a leitura deve ser intencional e estratégica, como aponta Mateos (2009) e, nessa lógica, o desenvolvimento da criticidade ou o despertar da crítica é algo fundamental no processo de formação e emancipação do leitor universitário. A leitura não se limita apenas ao domínio do código escrito, mas possibilita ao sujeito ir além das linhas e compreender os ditos, os não-ditos, os propósitos e as intencionalidades subjacentes aos processos de interação social.

Para Silva (1996, p. 80) a criticidade exige compreensão e reflexão da leitura, sendo que somente de posse dessas duas habilidades é possível haver transformação; isto é, acionar o campo da leitura requer uma série de ações que são complexas e exigem atenção, interpretação, consciência, conhecimentos prévios, história de vida e estratégias, na tentativa de compreender minimamente os significados de uma leitura.

Logo, ler criticamente, é deixar de ter uma curiosidade ingênua como cita Freire (2008), associada ao senso comum, e ir caminhando para a criticidade, de modo a aproximar os conhecimentos e ter a capacidade de pesquisar, relacionar e refletir sobre o que aprende com autonomia intelectual, desenvolvendo uma curiosidade epistemológica que permita uma compreensão mais ampla da realidade.

Nesse sentido, Mateos (2009, p. 110) cita que o sujeito lê criticamente “[...] al reconocer que los textos nunca son neutrales sino que representan unas perspectivas particulares sobre el mundo y excluyen otras, evaluando y contrastando diferentes perspectivas, no ya para reconstruir la del autor sino para construirla suya propia”.

A leitura crítica acontece, como cita Cavéquia, Maciel e Rezende (2010), quando é sentida, pensada e questionada e a autonomia acontece quando o estudante busca leituras das mais diversas, de acordo com as necessidades que surgirem, ou seja, o leitor crítico é um leitor que tem mais autonomia e poder de decisão sobre o texto.

Assim, ler na universidade deve ser um processo que contribui para despertar a criticidade do aluno e, conseqüentemente, colabora para que o indivíduo amplie a sua consciência social e conquiste sua autonomia.

Para definir leitura compreensiva e crítica optamos por apresentar ideias de autores que ressaltam o papel ativo do leitor e consideram sua inserção em um contexto social, como Freire (1996, 2008), Silva (1996; 1998; 2009,) Mateos (2009) e Lizárgarra (2010). Reconhecemos que estes autores estão situados em epistemologias diferentes, mas que nos permitem realizar uma interlocução, na medida em que suas concepções se complementam e dialogam entre si.

Vale ressaltar que a concepção de criticidade norteadora da análise e discussão das informações pauta-se nas ideias de Silva (1996; 1998; 2009) quando enfatiza a relevância da

leitura crítica no processo de transformação social, bem como nas concepções de Paulo Freire (2008) que, de forma semelhante, menciona a criticidade como possibilidade de refletir e intervir na realidade de modo a transformá-la. Embora consideremos relevante trazer para o nosso referencial aspectos cognitivos da leitura, por nos fornecer uma compreensão do ponto de vista cognitivo do ato de ler, acreditamos que é imprescindível reafirmar a leitura como uma prática cultural indissociável das práticas sociais.

2.3 Competências de leitura: compreensiva e crítica

Lizárraga (2010) propõe uma distinção entre competências de compreensão e competências críticas no processo de leitura. A autora afirma que ao ler acionamos mecanismos distintos para cada ação, ou seja, primeiro se compreende uma informação para em seguida conseguir criticá-la.

Nesse mesmo sentido, Mateos (2009) afirma que existem vários níveis de leitura:

- Lectura Local – Comprender las palabras e ideas del texto por separado y las relaciones locales entre ideas.
- Lectura global – Comprender las ideas más globales del texto.
- Lectura elaborativa – Realizar inferencias que van más allá de las ideas explícitas em el texto.
- Lectura crítica – Comprender, evaluar u constatar diferentes perspectivas sobre un problema. (MATEOS, 2009, p. 109).

Segundo essa autora, a compreensão pode ser de caráter superficial que ela classifica como leitura local, ou seja, apenas a decodificação das palavras. O leitor pode ampliar, fazendo uma leitura que compreenda as ideias mais globais do texto, ou ir além, realizando inferências por meio da leitura elaborativa e, por fim, chegar no nível da leitura crítica, que se caracteriza por compreender diferentes perspectivas sobre um problema para ter a liberdade e autonomia de construir sua própria concepção.

A compreensão é responsável pelo entendimento, organização do pensamento e reconhecimento dos pontos principais de um texto; por sua vez, a criticidade se refere à capacidade de acionar conhecimentos prévios do texto e do mundo na reelaboração da informação, à realização de conjecturas e à capacidade de reflexão.

Segundo Lizárraga (2010), as competências necessárias para compreender e interpretar a informações são as que contribuem para alcançar uma aprendizagem significativa, relacionando com os conhecimentos prévios.

Nesse sentido, para Lizárraga (2010, p. 32), ler com compreensão exige duas competências importantes que são:

La adquisición, representación, transformación, almacenamiento y recuperación de los contenidos.

La utilización de ciertas competencias básicas, tales como identificar elementos de un argumento, comparar semejanzas y diferencias, clasificar con arreglo a características, relacionar las partes con el todo, secuenciar información según diferentes criterios y averiguar las razones que sustentan las ideas con las que se quiere convencer de algo.

Assim, a referida autora salienta que as competências do pensamento compreensivo implicam em representar, transformar, armazenar, recuperar os sentidos do texto, identificar os argumentos, comparar semelhanças e diferenças, classificar e vincular as partes do texto/contexto, sequenciar as informações e defender uma ideia.

Para Lizárraga (2010) o uso dessas competências é o que permite compreender, interiorizar e relacionar os diferentes conteúdos curriculares através do conhecimento da realidade, vinculando teoria e ações que possibilitem o pensamento reflexivo. Nesse processo de leitura da palavra escrita, Luckesi et al. (1997, p.146-147) sugerem três conjuntos de atividades que podem se processar simultaneamente ou de forma separada. Assim, inicialmente, propõem a busca dos elementos subsidiários da leitura, que vão ajudar no entendimento e no julgamento crítico do texto: referência bibliográfica do texto e extensão da leitura a ser feita; identificação do tipo de texto; conhecimento dos dados biográficos do autor do texto; estudo dos componentes desconhecidos do texto.

Nesse processo, Luckesi et al. (1997) ainda sugerem, como segundo passo para a compreensão, o estudo da temática do texto, que passa pela identificação e análise do texto; identificação e análise do tema abordado; identificação da problematização feita pelo autor em torno do tema; identificação do ponto de vista ou ideia central; identificação da argumentação.

Lizárraga (2010) aponta que as ações de comparar, classificar, analisar, sintetizar, sequenciar e descobrir razões estão diretamente relacionadas com as competências compreensivas, sendo que elas representam: “las herramientas básicas del pensamiento efectivo, contribuyen a que los estudiantes piensen mejor sobre los contenidos que aprenden y facilitan la recuperación de los conocimientos previos y del poder de sus propias mentes para crear otros nuevos”. (LIZÁRRAGA, 2010, p. 43).

Logo, compreender um texto é uma ação complexa, tendo em vista que vários são os processos executados ao mesmo tempo. Entretanto, é possível de ser realizada, uma vez que quanto mais o sujeito lê, mais ele tem a capacidade de ampliar seu repertório e se desenvolver cognitivamente, estabelecendo relações e comparações entre os textos.

No que se refere às competências de leitura crítica, Lizárraga (2010) aponta que é importante, pois no contexto social em que vivemos, onde os acontecimentos mudam constantemente, precisamos estar atentos e fazer leitura crítica da realidade. Por isso, os cursos de formação necessitam capacitar os sujeitos para avaliarem, fazerem leitura de mundo e, a partir disso, criarem juízo de valor para solucionar problemas da realidade.

Nessa perspectiva, Lizárraga (2010, p. 44) diz que:

la denominación de pensamiento crítico, están conformadas por las actividades intelectuales que sirven para conseguir los fines propuestos con la mayor eficacia posible: constituyen el arte de valorar algo para mejorarlo.

El hecho de comprender la información no es suficiente, se ha de tener la capacidad de examinar su contenido en cuanto a claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica. Esta es una buena estrategia para superar el procesamiento superficial de cualquier aprendizaje académico.

Para a efetivação da leitura crítica, após a compreensão do texto, Luckesi et al. (1997) sugerem o processamento de um juízo crítico sobre o que se lê, o que implica em uma avaliação e proposição: avaliação do texto lido que demanda juízo externo e juízo interno (julgamento do leitor); a estrutura lógica do texto; proposições (tomada de posição e ampliação e alargamento do conhecimento e da reflexão).

De tal modo, a leitura crítica para além de compreender os significados de um texto ou uma situação, possibilita ao sujeito investigar a veracidade das informações, interpretar os fatos, raciocinar, tirar conclusões, levantar hipóteses, encontrar resultados e utilizá-los.

Diante do exposto, a assimilação de novas informações, conhecimentos prévios que ajudem nos processos de inferências, o reconhecimento de palavras, a capacidade de interpretação, a regulação das ações durante a leitura e as associações entre o que já se conhece e o que se está conhecendo, são competências que contribuem para que o leitor desenvolva habilidades leitoras, compreenda e critique um texto.

Para Silva (2009, p. 33)

ler criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais.

Sendo assim, ter competência para ler com criticidade é analisar a realidade, de modo a não se deixar manipular; é ter a competência de agir e fazer suas próprias escolhas no que concerne a transformar a realidade.

Por seu caráter libertador, portanto, a leitura crítica deve ser algo inerente ao contexto das universidades e a formação de alunos ingressantes deve estar pautada na constituição de

sujeitos pensantes e reflexivos, que tenham capacidade de discernimento e disposição para através de escolhas conscientes ressignificarem sua realidade enquanto sujeitos sociais.

2.4 Leitura na universidade

O ensino superior tem vivido um contexto de mudanças importantes nas últimas duas décadas, tendo em vista que a democratização do ensino possibilitou um aumento significativo das classes populares na universidade. Grupos sociais, que antes tinham pouco acesso a esse espaço, estão tendo maiores oportunidades, de maneira que o número de vagas para esse público tem aumentado nos diversos cursos, como também os desafios enfrentados pelos docentes em relação às competências leitoras dos estudantes ingressantes.

Têm-se uma expectativa enorme com relação à leitura compreensiva e crítica por parte dos discentes universitários. De acordo com Solé (1998), espera-se que ao final desse período, os estudantes leiam textos de maneira autônoma, façam suposições, levantem hipóteses, conjecturas e evidenciem suas opiniões sobre o que leram.

Essa expectativa, de que o estudante de nível superior deve chegar pronto com relação à leitura, nem sempre se confirma, pois grande parte dos estudantes da Educação Básica ingressam na universidade com lacunas em relação a tais habilidades e, por isso, discutir sobre a formação de leitores no contexto da Educação Superior ainda é muito importante.

A leitura é essencial para o processo de ensino-aprendizagem na universidade, porque é através dela que o estudante terá possibilidades de desenvolver-se e realizar suas atividades, buscando, apreendendo e refletindo sobre as informações mais relevantes para a construção de novos conhecimentos. Assim, os universitários necessitam da leitura, pois ela será o instrumento que os auxiliarão a acessar os conteúdos dos diversos componentes curriculares que se tem durante o processo formativo.

Ser um leitor com habilidade é uma exigência para que o universitário tenha sucesso academicamente. Isso significa, de acordo com Vicentelli (1999), que o graduando precisa ler objetivamente, utilizando estratégias de compreensão para interpretar, sintetizar e realizar inferências sobre as informações do texto, com vistas a encontrar as resoluções para as questões levantadas.

A leitura, portanto, é fundamental para os estudantes universitários por contribuir com a aquisição do conhecimento e facilitar a participação social a partir de uma visão crítica da realidade. Assim, segundo Silva (1998, p. 30):

[...] no processo de formação do leitor crítico [...] Ensinar a ler criticamente significa, [...], dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda ou, se quiser os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos textos.

Nesse contexto, o senso crítico deve ser desenvolvido nos sujeitos, com vistas a contribuir para que se tenha compreensão dos acontecimentos sociais. Logo, é preciso ler criticamente para ter a capacidade de não somente fazer inferências sobre a realidade na qual estamos inseridos, mas intervir em busca de melhorias e de qualidade de vida.

Porém, as competências relacionadas à leitura, não são aprendidas facilmente; elas precisam ser ensinadas, ou seja, o professor tem o papel de ajudar os acadêmicos a lerem, a fazerem inferências e a darem sentido ao texto.

Segundo Silva (1998), ao entrarem na universidade os estudantes têm muita dificuldade de leitura e alguns professores se decepcionam ao perceber essas dificuldades. Entretanto, o professor deve ajudar seu aluno a ler textos acadêmicos, tendo em vista que a leitura é uma dinâmica complexa, processual que depende de ensino, exercício e dedicação. Com efeito, “Uma universidade ou qualquer instituição de ensino, quando comprometida com a mudança, não pode ficar de braços cruzados frente aos males sociais. Os agentes sociais têm de tomar consciência para transformar e construir uma nova ordem social.” (SILVA, 1996, p. 88). Neste sentido, a universidade deve contribuir para ensinar estratégias de leitura aos universitários, com o intuito de contribuir para que eles consigam ler a partir de um olhar crítico da realidade.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 163), especificam o papel da universidade como o *locus* de:

Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Logo, essa instituição deve capacitar os indivíduos a saber, escolher, se posicionar, a partir de suas concepções interiores, de sua qualificação, que devem lhes auxiliar na vida profissional e na vida em sociedade,

Considerando a importância da universidade como uma instituição que acompanha as transformações sociais, econômicas e políticas, primando pelo princípio democrático, a relação entre universidade e sociedade deve ser de interação, uma vez que esta, como instituição social formativa, contribui para o modo de funcionamento da sociedade, por se constituir como locus privilegiado de produção e disseminação de conhecimento.

Segundo Georgen (2006), o foco da responsabilidade social deve recair sobre a produção de conhecimentos, saberes e formação de bons profissionais nas diversas áreas de atuação. Sendo assim, a universidade deve defender seu espaço de autonomia, de ciência, de saberes, de reflexão, constituição, seus posicionamentos críticos que refutem a imposição do mercado, a não valorização de estudantes e professores e o rompimento com a construção de conhecimentos de qualidade. Nesse sentido, se constitui como o espaço que deve contribuir para que o sujeito desenvolva a sua criticidade, enquanto leitor de si, de textos e do contexto social, na condição de cidadão.

Dessa forma, ensinar e fomentar a leitura crítica significa ter um compromisso com um aprendizado autônomo e criativo, que capacite o sujeito para a vida como um todo e para ir em busca de uma prática libertadora, como cita Freire (2008).

Nesta esteira desse raciocínio, Silva (1998, p. 34) sinaliza que três elementos são necessários para que o sujeito tenha uma leitura eficiente e um diálogo com o texto: “o ler as linhas, o ler as entrelinhas e o ler para além das linhas” Para esse autor, o que melhor distingue um leitor crítico e sua interação com o texto é a ação de ler mais à frente do que está escrito e refletir sobre o contexto social a que o texto se refere.

Ler na universidade é diferente da leitura na Educação Básica, porque representa uma inserção num campo de saber que é específico e leituras em diferentes áreas demandam diferentes propósitos e estratégias, pois dependem da própria natureza epistemológica das áreas de conhecimento.

Diante do exposto, fica evidente que é papel dos professores se aproximar, observar, analisar e compreender como os estudantes aprendem, porque eles precisam acompanhar os estudantes, no sentido, de ajudá-los a ter uma autorregulação e autonomia.

Todavia, Mateos (2009) diz que muitas vezes os professores universitários não sabem lidar com as lacunas da formação anterior e a não formação em relação a construir um leitor crítico e autônomo, o que nos faz pensar que parece ser um trabalho somente da Educação Básica. Com efeito, os professores têm a crença que o estudante universitário já dispõe de estratégias eficientes de leitura com o objetivo de estudo, o que nem sempre se verifica (VICENTELLI, 1999).

No entanto, o desenvolvimento da criticidade, para Freire (2008), ocorre a partir de um trabalho pedagógico crítico e, dessa forma, formar leitores é também uma demanda da Educação Superior.

Nessa perspectiva, Mateos (2009) enfatiza que é preciso pensar sobre as competências de leitura exigidas nos textos acadêmicos, bem como esclarecer aos estudantes o que significa

ler textos acadêmicos na universidade. Para isso, deve-se selecionar os textos, considerando os conhecimentos prévios que os acadêmicos já têm, e auxiliá-los no processo de interpretação e significação dos textos que podem se apresentar como de difícil compreensão. Assim sendo, o professor precisa ajudar os graduandos a aprender com a leitura, refletir criticamente, analisar contextos, fazer inferências e se posicionar diante do texto. Com efeito, Silva (2009, p. 28) também defende a ideia de que: “as competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas [...] para que os estudantes, [...] desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos”.

No que se refere a contribuir com as estratégias de leitura desenvolvidas pelos universitários, Imbernón (2011, p. 30) ressalta que a profissão docente “comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral”; logo, o professor, enquanto modelo, deve guiar os estudantes a partir de uma formação no que concerne à leitura e à utilização de estratégias de leitura, com vistas a contribuir para que os universitários se apropriem de procedimentos que os ajudem a analisar situações e informações de um texto, resolverem os conflitos e tomarem decisões, através de um processamento cognitivo consciente e regulado.

Mateos (2009, p. 118) afirma que é necessário que o professor atente na razão pela qual escolheu determinado texto e para quê? Assim, é preciso informar ao estudante qual o fim da leitura, se é “[...] leer para realizar un proyecto, elaborar un informe escrito, diseñar una investigación, debatir y argumentar sobre un tema, resolver problemas, etc.”. Isso permitirá ao universitário ter um foco maior na leitura e obter um nível de compreensão mais profunda.

Assim, a medida que as leituras forem realizadas, será preciso observar se está havendo evolução dos estudantes e através do ensino de estratégias de leitura ir resignificando as dificuldades que surgirem ao longo do trajeto, no intuito de atingir a compreensão e construir a criticidade do sujeito. Para Cavéquia, Maciel e Rezende (2010, p. 302):

é necessário ao indivíduo contemporâneo possuir conhecimentos e habilidades que lhe permitam interpretar e analisar, de maneira crítica e autônoma, a crescente quantidade de informações, inclusive as da hipermídia. Portanto, ler o mundo, representado pelos mais variados signos, é imprescindível a esse indivíduo, sendo a competência leitora, portanto, um requisito indiscutível.

Como temos afirmado, formar leitores compreensivos e críticos na universidade se constitui um desafio e, neste sentido, Mateos (2009, p. 112) enfatiza que:

la lectura en la universidad plantea nuevos desafíos y, portanto, requiere competencias que no son necesariamente generalizables desde las experiencias de aprendizaje previas; por el contrario, exige un prolongado proceso de aculturación o de alfabetización académica.

Sendo assim, ler na universidade implica um conjunto de procedimentos e estratégias que precisam ser ensinados. O professor é chamado a orientar os universitários com relação a leitura, pois o não ensino da mesma pode demandar o fracasso do estudante. Em vista disso, é relevante que a universidade diante de sua função social, contribua para desenvolver as potencialidades dos sujeitos, fomentando a criticidade e a autonomia, transformando e ressignificando a leitura crítica e de mundo.

2.5 Estratégias de aprendizagens

Segundo Martínez (2007), a educação é um processo que prepara os indivíduos para a vida profissional e convivência social e, por isso, o processo de ensino aprendizagem deve contribuir para o estudante se desenvolver cognitivamente e intelectualmente, ao invés de se restringir a uma posição passiva. Dessa forma, faz-se necessário que o professor seja um guia nesse processo de ensino aprendizagem, inclusive como investigador educativo, para além da mera transmissão de informação. Nesse sentido:

Se convierte en un reto para la educación institucionalizada, proponer modelos, situaciones de aprendizaje que proporcionen al máximo el desarrollo de los individuos, que potencien sus capacidades para enfrentar la vida de forma constructiva, crítica, reflexiva, con autonomía, autogestión, de forma tal que se creen las bases para su constante crecimiento personal y autoperfeccionamiento. (MARTÍNEZ, 2007).

Desse modo, é condição necessária ensinar estratégias de aprendizagens que auxiliem no processo de aquisição do conhecimento dos estudantes e, portanto, cabe ao professor valorizar o estudante como um ser ativo no processo, que é capaz de produzir conhecimentos diversos, a partir do que é mediado na universidade, bem como dos saberes coletivos e culturalmente constituídos. Para isso, os estudantes precisam de auxílio no processo de ensino aprendizagem, que segundo Monereo (1999, p. 14)

Son procesos de tomada de decisiones (consciente o intencionales) em los cuales los alumnos eligen y recuperan, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de la características dela situación educativa em que se produce la acción.

Para Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009, p. 531), as estratégias “se inserem no processamento da informação como recursos valiosos que o estudante pode dispor no momento do estudo, visando maximizar a recuperação e a imediata utilização da informação”.

E de acordo com Blanchard (1985), estratégias de aprendizagem podem ser quaisquer ações adotadas para a efetivação de uma determinada atividade. Logo, as estratégias de

aprendizagens representam um conjunto de ações, procedimentos ou métodos que os estudantes utilizam para contribuir para que a aprendizagem ocorra.

Segundo Boruchovitch (2007), quando o estudante universitário tem o domínio das estratégias tem uma maior possibilidade de ter sucesso nos estudos. “As estratégias de leitura, especificamente, caracterizam-se por serem planos flexíveis que os leitores usam, adaptados aos diferentes textos”. (CANTALICE; OLIVEIRA, 2009, p. 228). Sendo assim, as estratégias de leitura variam de acordo com o tipo de texto e o leitor.

Considerando que a leitura representa um desafio para os sujeitos ingressantes, estratégias de leitura precisam ser ensinadas, no contexto da universidade, para garantir que os estudantes melhorem seus níveis de leitura. Segundo Mateos (2009), ensinar estratégias de leitura não é tarefa só da disciplina de linguagens, mas de todos os componentes curriculares.

No que concerne às estratégias de leitura, algumas ações podem ser adotadas para favorecer que o aluno compreenda e apreenda as informações do texto e adquira conhecimento. As estratégias de leitura podem ser de dois tipos: cognitivas e metacognitivas. Segundo Kopke (1997), as cognitivas representam os processos de se apropriar da informação ao ler um texto e as metacognitivas se relacionam com a consciência que o leitor tem de como ele aprende e como controla as ações cognitivas e as estratégias de leitura que facilitem esse processo.

Para Boruchovitch e Gomes (2019), ensinar estratégias cognitivas e metacognitivas contribui para o desenvolvimento de uma compreensão autorregulada. Ou seja, essas estratégias podem e devem ser ensinadas no âmbito da universidade porque auxiliará os estudantes antes, durante e depois da leitura a ter consciência sobre suas habilidades leitoras e ajustá-las no que concerne à aprendizagem.

Boruchovitch e Gomes (2019) apontam algumas estratégias que os estudantes precisam ter antes, durante e após cada leitura, assim:

Antes de ler é importante definir o objeto da leitura, e planejar onde, quando como a atividade será realizada.

Durante a leitura, as estratégias cognitivas indicadas para dinamizar o processamento cognitivo são sublinhar ou anotar as ideias principais, além disso, fazer inferências, para construir significados, e, quando o texto é longo e difícil, fazer revisões. [...]

Depois da leitura as estratégias cognitivas mais indicadas são rever o texto, elaborar um resumo, organizar e representar as informações. Para melhor interpretar o conteúdo é importante auto questionar-se, problematizar e sintetizar a ideia principal. [...]. (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 46-47).

Pelo exposto, ter estratégia cognitiva de leitura é de extrema importância para garantir a compreensão e a leitura crítica do texto e a estratégia metacognitiva também se faz muito importante porque é através dessa estratégia que o estudante consegue refletir sobre sua

aprendizagem, seus processos de aquisição do conhecimento e consegue se autorregular fazendo escolhas mais coerentes para ressignificar a sua aprendizagem.

De acordo com Corso (2004, p. 208), a metacognição se refere ao: “conhecimento e controle que o aprendiz tem sobre sua aprendizagem. As habilidades metacognitivas ajudam o aprendiz a “tomar consciência” e “controlar” seu próprio processo de aprender”. Ou seja, quando o estudante tem habilidades metacognitivas, ele consegue saber se a leitura que ele fez do texto foi eficiente ou não e com isso, consegue pensar o que ele pode fazer para melhorar sua aprendizagem.

Já a autorregulação da aprendizagem, segundo Ganda e Boruchovitch (2018), é o processo no qual o estudante organiza, acompanha e avalia o seu próprio aprendizado. A autorregulação contribui para que os estudantes tornem-se aprendizes autônomos e tenham um comportamento mais consciente e autoreflexivo.

Portugal (2017) ressalta que autores como Alcará (2012), assim como Cunha e Borychovitch (2012), além das estratégias autorreguladoras cognitivas e metacognitivas, apresentaram também estratégias autorreguladoras de gerenciamento de recursos, que se referem à organização do ambiente e do tempo, às metas e necessidades acadêmicas e às relações afetivas entre professores e estudantes, bem como aos esforços pessoais empreendidos para realização das atividades da academia.

Corso (2004, p. 209) ratifica que, durante as atividades de leitura, os estudantes que são bons leitores usam mais estratégias cognitivas do que os estudantes que apresentam dificuldades. Sendo assim, eles usam:

[...] uma série de habilidades metacognitivas tais como: ler e checar a compreensão do texto lido; fazer perguntas a si mesmo sobre o texto; ler novamente quando o texto deixa de ter significado; destacar as ideias principais; repetir o que foi lido, usando suas próprias palavras; sublinhar palavras desconhecidas. Através do uso destas estratégias o leitor passa a “controlar” [...] e “regular” sua leitura. (CORSO, 2004, p. 209).

O quadro abaixo (quadro 1), elaborado por Mohallem (2015), mostra estratégias de autorregulação que contribuem para organização, planejamento e desenvolvimento de habilidades que auxiliarão na compreensão leitora e no desenvolvimento da aprendizagem. Assim, têm-se várias possibilidades de estratégias que podem ser utilizadas pelos estudantes para autorregular o seu processo de aprendizagem: autorregulação cognitiva, metacognitiva, dos recursos internos, externos e social. São estratégias de aprendizagem que se complementam no processo de formação de leitores conscientes.

Quadro 1 - Descrição das estratégias de aprendizagem segundo a organização da Escala EEA-U de Santos e Boruchovitch (2015)

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM;	
<p style="text-align: center;">AUTORREGULAÇÃO COGNITIVA</p> <p>Estão relacionadas à execução de tarefas e referem-se a métodos gerais para processar e compreender conteúdos de uma disciplina. Colaboram para que a informação seja armazenada de forma mais eficiente, estando relacionadas à percepção das partes para compreender o todo, auxiliam na codificação, organização e na retenção de informações novas.</p>	<p>Ensaio: Repetição pela fala e escrita do material a ser aprendido</p>
	<p>Elaboração: Realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material antigo e familiar, como por exemplo, resumir, tomar notas que vão além da simples repetição, reescrever, fazer analogias, elaborar questionários e respondê-los.</p>
	<p>Organização: Imposição de estrutura ao material a ser aprendido, seja subdividindo-o em partes, seja identificando relações subordinadas ou super ordenadas, como por exemplo, colocar o texto em tópicos, criar uma hierarquia ou rede de conceitos, elaborar diagramas mostrando relações entre conceitos.</p>
<p style="text-align: center;">AUTORREGULAÇÃO METACOGNITIVA</p> <p>São mais amplas e envolvem a regulação e avaliação da utilização das estratégias de autorregulação cognitivas</p>	<p>Planejamento: Estabelecimento dos objetivos para o estudo as estratégias utilizadas, se necessário.</p>
	<p>Monitoramento: Conscientização da própria compreensão e atenção às atividades, como por exemplo, tomar alguma providência quando se percebe que não entendeu, fazendo autoquestionamento, estabelecendo metas e acompanhando o próprio progresso.</p>
	<p>Regulação: Mudança do comportamento de estudo, modificando as estratégias utilizadas, se necessário.</p>
<p style="text-align: center;">AUTORREGULAÇÃO DOS RECURSOS INTERNOS</p>	<p>Controle da ansiedade em situações de avaliação; manter-se calmo diante de tarefas difíceis; conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa.</p>
<p style="text-align: center;">AUTORREGULAÇÃO DOS RECURSOS CONTEXTUAIS</p>	<p>Administração do tempo de estudo (gestão do tempo); organização do ambiente de estudo; planejamento de atividades de estudo; separação de todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.</p>
<p style="text-align: center;">AUTORREGULAÇÃO SOCIAL</p>	<p>Solicitação de ajuda aos colegas em caso de dúvidas; estudo em grupo; discussão da matéria com os colegas para ver se entendeu; pedir para alguém tomar a matéria.</p>

Fonte: Mohallem, 2016.

De acordo com Corso (2004, p. 209), quando o estudante não tem habilidades metacognitivas de maneira espontânea, ela precisa ser ensinada e, sendo assim, universitários “precisam aprender a usar suas habilidades metacognitivas através de uma instrução detalhada para que possam “aprender a aprender” melhor”.

Nesse sentido, como cita Cavéquia, Maciel e Rezende (2010), o professor tem uma grande responsabilidade no que se refere a contribuir para minimizar as dificuldades de leitura dos estudantes, portanto:

Cabe ao professor contribuir com estratégias que conduzam à compreensão dessas muitas vozes - ora concordantes, ora dissonantes - nos textos. Promover atividades que estimulem o pensamento crítico, a discussão sobre o real e o ideal, fornecendo

subsídios que fundamentem a reflexão e as análises críticas nas posteriores leituras. (CAVÉQUIA; MACIEL; REZENDE, 2010, p. 304).

Os estudantes precisam aprender a ler o texto de forma estratégica, sendo capazes de autorregular processualmente a leitura, isso vai contribuir para melhorar a compreensão do que for lido. Mateos (2009) enfatiza isso quando menciona que ao ler:

Tenemos que regular la propia comprensión, planificando las estrategias de lectura que pueden resultar más eficaces, supervisando la propia comprensión durante el proceso, es decir, comprobando si el nivel de comprensión que vamos alcanzando se acerca al nivel deseado, detectando las dificultades que se presenten en el progreso hacia los objetivos fijados y tomando medidas para resolverlas y evaluando el nivel de comprensión finalmente alcanzado (MATEOS, 2009, p. 111).

Sendo assim, o leitor que consegue usar estratégias de leitura, consegue autorregular de maneira significativa seus processos de leitura; por isso, é importante que os professores ajudem os estudantes universitários a desenvolverem estratégias de leituras, uma vez que elas contribuirão para a formação de leitores críticos que vão além da leitura reprodutiva, mas alcancem uma leitura reflexiva e crítica.

2.6 Uma breve discussão sobre a Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais inaugurada por Serge Moscovici no período 1961-1976 avançou e se adequou às transformações dos paradigmas epistemológicos e da psicologia, apesar de ter passado por um momento difícil no qual, por vezes, não foi compreendida. Todavia, pelo seu dinamismo em relação ao âmbito social, apresenta-se como possibilidade de investigação em uma multiplicidade de contextos, inserindo-se na presente pesquisa no contexto da Educação Superior.

Sousa Santos (2009) menciona que o modelo de racionalidade da ciência moderna, a partir do século XVI, está pautado nas ciências naturais. Este modelo de racionalidade foi tido por muito tempo como incontestável, totalitário; um paradigma que só valorizava o saber da ciência e não valorizava o saber advindo do senso comum. Esse paradigma:

levou à fragmentação do conhecimento e à supervalorização da visão racional. Nesse sentido, propôs a primazia da razão sobre a emoção, especialmente, para atender a coerência lógica nas teorias e a eliminação da imprecisão, da ambiguidade e da contradição dos discursos científicos. (SOUSA SANTOS, 2009, p. 59).

No entanto, diante de um cenário de constantes mudanças sociais, o paradigma moderno foi perdendo espaço, dando lugar a uma crise paradigmática da qual emerge a necessidade de

novos olhares para os fenômenos sociais. É nesse contexto que podemos falar de um paradigma da complexidade. “O surgimento do paradigma emergente ou da complexidade tem como foco a visão do ser complexo e integral.” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 61).

Esse novo paradigma une as ciências naturais e sociais e se mostra mais completo para contribuir com os estudos humanísticos, que reconhecem as pessoas de maneira inacabada e em constante transformação. “Em resumo, à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, estas aproximam-se das humanidades” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 26).

A Teoria das Representações Sociais se situa nesse processo de mudança paradigmática. Sousa Santos (2009) valoriza o senso comum, não negando o conhecimento científico das ciências naturais, mas propondo um diálogo entre as ciências naturais e ciências sociais por compreender que só uma não dá conta de atender os enredamentos da sociedade atual. Jodelet (2001) enfatiza a importância desse conhecimento, considerando seus reflexos na vida social e a transformação do conhecimento abstrato para um campo comum da realidade do dia a dia.

Conforme Arruda (2011, p. 336), “as linhas emergentes [...] apontam para o caráter dinâmico das representações. Em todos os casos, [...] a dinâmica que se fala provém de movimentos, regulações das práticas sociais, que desenham a representação e fazem sua plasticidade”.

O paradigma emergente se preocupa com a complexidade, com os agentes culturais, com questões interdisciplinares, com as humanidades e as questões sociais e humanas, de modo que a teoria das representações sociais (TRS) dialoga com tal paradigma, na medida em que Moscovici parte de uma crítica das dicotomias tradicionais entre o indivíduo e a sociedade, entre o racional e o afetivo e entre o pensamento individual e o social.

A Teoria das Representações Sociais se constituiu em conformidade com esses movimentos, avançando e se adequando para desenvolver e comunicar a realidade, considerando os atores sociais e os significados que lhe circundam, a partir das questões culturais e de seus contextos da vida cotidiana. Destarte, consideramos que tal teoria nos ajuda na compreensão do nosso objeto de estudo - a leitura compreensiva e crítica - e como os sujeitos sociais - os estudantes de Pedagogia - tecem tal objeto em seus grupos sociais.

Os autores que discutem a teoria das representações sociais destacam a dificuldade que é conceituá-la de maneira simples e resumida, por seu caráter “polifacético”. Nessa acepção, não se tem uma definição precisa sobre as representações. Não obstante, para que se alcance uma compreensão mínima, recorreremos à conceituação proposta por Moscovici, quando expressa:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana, no curso de comunicações interpessoais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ser vistas como versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Nesse sentido, as pessoas podem ter construído representações sobre a dificuldade na leitura, seu comportamento, pelo preço do livro, pela falta de tempo ou pela escassez de bibliotecas na cidade e tal representação pode ser partilhada por um determinado grupo social.

Destarte, as representações são conjuntos que apreendem aspectos subjetivos, psicológicos, sociais, associando ao individual. Nessa lógica de raciocínio, Moscovici (1981, p. 62) diz que “uma representação faz circular e reúne experiências, vocabulários, conceitos e condutas que provêm de origens muito diversas [...]”, isto é, exprime uma elaboração mental individual ou coletiva sobre um determinado objeto e, ao atribuir sentido, promove a objetivação.

Jodelet (1989, p. 36) parece apresentar uma definição mais clara em relação a outros autores. Para ela, as representações sociais (RS) se manifestam como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Jodelet (1989) destaca as representações sociais como “um saber do senso comum” ou ainda “saber ingênuo”, “natural”, o que as distingue do conhecimento científico. Mesmo assim, a autora o considera um saber legítimo, o que lhe dá importância na vida social, tendo em vista o esclarecimento que traz sobre os processos cognitivos e as interações sociais. Segundo a mesma autora, as RS regem a nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais.

Sendo assim, a autora tenta demonstrar que o saber prático tem relação com a experiência cotidiana dos sujeitos e as constituições surgidas a partir dos contextos e das condições dadas para se compreender e apreender o mundo e os outros seres.

A TRS em sua constituição histórica, enquanto campo científico, está comprometida com a investigação do senso comum, com o conhecimento socialmente partilhado dentro de um contexto histórico-cultural determinado.

No caso desta pesquisa, os sujeitos investigados, aqueles que falaram sobre leitura compreensiva e crítica, não são especialistas em leitura, muito menos professores da Língua Portuguesa, mas estudantes universitários do primeiro semestre. Portanto, as teorias que trouxeram para se comunicar sobre leitura compreensiva e crítica são aquelas consideradas do

senso comum, pois elas falaram do mundo familiar, o que difere da ciência, que torna o familiar em não-familiar, como diz Moscovici (2003).

Para Arruda (2002, p.129-130):

A Teoria das Representações Sociais – TRS - operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Partia da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, pregnantes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos.

Mais uma vez pode-se notar a relação que as RS têm com a realidade social, o que confirma a sua preocupação com os contextos socioculturais, isto é, contextos dinâmicos e inerentes à vida dos seres humanos, valorizando e estabelecendo um diálogo entre conhecimentos diversos.

Para reafirmar o dito acima, Sá (1998, p. 24) faz a seguinte proposição:

[...] de que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados.

Ou seja, RS funcionam como a simplificação da realidade que se dá muitas vezes através da objetivação de um conhecimento, de uma representação social. O modelo das RS impulsiona a diversidade e a invenção e traz o desafio da complexidade, pois o indivíduo passa a ser representado por um grupo e têm-se, então, aspectos individuais, e sociais interligados.

Moscovici (1981, p. 58) descreve que:

Representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo, ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto. A comunicação que estabelece entre conceito e percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta, comum, cria a impressão de realismo.

Deste modo, se percebe que no campo do conhecimento e da pesquisa é preciso se ter um olhar ético e sensível sobre as representações do senso comum trazidas pelos colaboradores, tendo em vista que a comunicação é um elemento essencial na constituição das representações. Assim, é essa comunicação que vai ajudar a transformar as representações que se tem de lugares, das funções sociais, valores e modelos da vida dos grupos.

A teoria das Representações Sociais se constitui de dois processos: A ancoragem e a objetivação, sendo que estes dois artifícios contribuem para o conhecimento de um objeto antes desconhecido.

Assim, ancorar significa classificar, isto é, dar nome a alguma coisa para nos aproximarmos dela, colocarmos em determinada categoria e rotulá-la, processo que, segundo Moscovici (2003), faz com que o imaginemos e o representemos.

Já a objetivação significa a materialização de uma abstração. Segundo Moscovici (2003, p. 71), a objetivação “é reproduzir um conceito em uma imagem.” E, nesse sentido, o segundo processo de formação das representações que é objetivação, nada mais é do que a transformação do pensamento em algo físico, que de fato existe na natureza.

Arruda (2011) sinaliza que é preciso ter aproximação e familiarização com o objeto das representações, para que se possa dotá-lo de sentido; logo:

Se um objeto precisa ser relevante para um grupo para que ele o represente, é obrigatório que o encontro com este objeto seja disparador de afetos. Não se representa socialmente aquilo que é indiferente, aquilo que não provoca o desejo de comunicação, de falar a respeito, de compreender. Afetos são, portanto, ingredientes incontornáveis da dinâmica intrínseca às representações sociais. (ARRUDA, 2011, p.342).

Nessa perspectiva, os sujeitos individuais ou coletivos só representam aquilo que é importante para eles, ou seja, o objeto tem que ter relação com o indivíduo, seja esta uma relação de amor ou mesmo de ódio. No caso do nosso estudo, os estudantes podem gostar de ler ou não, mas a leitura há de ter uma relação afetiva com tais sujeitos.

Assim, é preciso refletir que as problematizações ao redor de um dado grupo, se manifestam também a partir de consensos e de relativizações, do reconhecimento dos afetos, das redes de significados que considerem a influência da partilha da criação das representações sociais e o que o sujeito traz, como o seu lugar de pertencimento, que é o que valoriza o caráter socioconstrucionista das representações sociais, citado por Moscovici (1981).

Segundo Sá (1998, p. 43), “é com as práticas socioculturais e com a comunicação de massa que o estudo das representações sociais mantém as relações mais significativas.” Prontamente, é preciso pensar na dinâmica e na dimensão afetiva das representações.

A Teoria das Representações Sociais tem sido muito utilizada para mostrar as relações entre conhecimentos práticos e questões pedagógicas no campo da educação. Por isso, ela é importante porque tenta compreender a vida, as relações, os saberes, os espaços, o momento histórico-cultural, as buscas tecidas diariamente na vida dos indivíduos. Logo, é algo que transcende o conceito e se pauta nas experiências e vivências construídas ao redor de um fenômeno social, sejam elas de forma individual ou coletiva.

No que se relaciona ao objeto da leitura compreensiva e crítica, a teoria das representações sociais nos ajuda, pois ela “[...] tem a capacidade de descrever, mostrar uma

realidade, um fenômeno que existe, do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo” (JACQUES, 2001, p. 31). A educação é uma prática social e humana e faz parte de um processo histórico-cultural em permanente mudança que surge por meio do diálogo entre o homem, o mundo, sua história e realidade. Nesse sentido, a ação humana vem transformando a realidade vivida por meio das subjetividades e das representações adjacentes ao cotidiano e à interpretação da vida.

Assim, através da produção das informações, foi possível compreender as representações de leitura compreensiva e crítica, trazidas pelas estudantes, bem como foi possível entender as dificuldades que elas encontram ou não ao adentrar na universidade, assim como suas estratégias em relação a tal objeto, ou seja, como representam a leitura nesse contexto.

3 VAMOS LÁ FAZER O QUE SERÁ: PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Pensar os caminhos e trajetos de uma pesquisa parece-nos algo difícil, complexo, inquietante e de grande responsabilidade, pois esses caminhos é que irão delinear e possibilitar encontrar proposições, suposições, de modo a conjecturar retornos, soluções, expectativas e perspectivas. Assim, esses trajetos que são escolhidos cuidadosamente pretendem contribuir com os contextos que refletem sobre nosso objeto que é a leitura compreensiva e crítica. Esse contexto sociocultural, que se mostra cada dia mais tenso e difícil, exige veementemente leitores de toda ordem: leitores de livros, da vida, de lugares, de pessoas, de contextos políticos, da escola, da universidade, do mundo. Leitores estes que sejam capazes de intrometer-se, mexer e remexer para transformar e melhorar suas conjunturas.

Vive-se hoje numa sociedade dinâmica, prática, efêmera, na qual as coisas se transformam cotidianamente; mudam-se crenças, valores, ideias, referências e, nesse contexto, os paradigmas científicos também sofrem transformações de acordo com as mudanças da realidade. Segundo Assmann (1998), não existe paradigma permanente; eles são historicamente modificáveis. Considerando essa dinamicidade da evolução humana, que é constante, essas mudanças paradigmáticas dependem do olhar do observador.

A metodologia adotada para esta pesquisa está pautada num paradigma que valoriza os saberes do senso comum, a diversidade, a complexidade, a subjetividade e as várias demandas da sociedade atual, sem perder de vista o rigor, a ética, o respeito e a validade da pesquisa.

3.1 Trajetória teórico metodológica

Para compreender as representações de leitura compreensiva e crítica dos estudantes no campo da Educação Superior, optamos por uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2006, p. 21) a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Notadamente, a pesquisa qualitativa se preocupa com os afetos e com as relações que podem e são estabelecidas com os sujeitos, valorizando o enredamento, a subjetividade e as questões sociais. Por isso, para produzir as informações qualitativas realizamos o dispositivo “oficinas de leitura”, às quais vamos nos referir mais adiante.

3.2 Dispositivos para produção das informações

Para a apreensão das informações os dispositivos utilizados foram: oficinas de leituras, roda de conversa, diário de campo e um questionário (utilizado apenas para conhecimento do perfil dos sujeitos da pesquisa).

Escolhemos tais dispositivos, porque acreditamos que eles poderiam nos ajudar a compreender as representações dos estudantes com relação à leitura compreensiva e crítica, assim como as dificuldades e as estratégias utilizadas para a leitura. Como cita Chizzoti (2008), tais dispositivos nos ajudaram a perceber as representações e as formas de apreender a realidade através de elementos distintos.

3.2.1 Questionário

O questionário, segundo Chizzotti (1998, p. 55)

Consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

Para este autor, o pesquisador precisa saber claramente o que está buscando, ou seja, qual o objetivo da pesquisa e, para isso, é preciso um planejamento, de forma a evitar excluir elementos essenciais para o estudo em questão. Um outro elemento relevante é a clareza das questões, a fim de que os sujeitos participantes tenham condições de responder as informações solicitadas e, ainda, o questionário precisa ter uma sequência coerente e gradativa, partindo de questões mais simples para as mais complexas e elaboradas.

Vale ressaltar que nesta pesquisa o questionário foi utilizado unicamente para levantar informações que nos ajudaram no conhecimento do perfil das participantes da pesquisa.

3.2.2 Oficinas

As oficinas se mostram como um momento de relação e de troca de saberes entre os sujeitos. Isto se dá por meio das atividades coletivas e individuais que se escolhem, com a intenção de promover a construção de um dado conhecimento.

Para Candau (1999, p. 11):

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeo debates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

Assim sendo, as oficinas constituem um espaço no qual se tem muitos acontecimentos que relacionam a teoria e a prática e, com isso, pretendeu contribuir com a reflexão e a produção de conhecimentos a partir da participação individual e coletiva, da reflexão e das trocas de experiência.

Optamos por utilizar oficinas que vem sendo trabalhadas por Candau (1999) há quase 20 anos com professores e agentes de educação informal em várias partes do Brasil e em países da América Latina. A proposta permitiu uma aproximação com os sujeitos da pesquisa e possibilitou a apreensão da realidade pesquisada. Nesse sentido:

O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo. (CANDAU, 1999, p. 11).

Assim, utilizamos oficinas de leitura, pois elas nos ajudaram a apreender as representações das participantes da pesquisa sobre leitura compreensiva e crítica. As estudantes foram contatadas em sala de aula e vinte e três se dispuseram a participar. O projeto das oficinas foi encaminhado e aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), que contribuiu com o projeto de extensão, cedendo alguns materiais, o local para as oficinas e os certificados às estudantes que participaram.

A realização das oficinas aconteceu no turno oposto das aulas das participantes e durou uma semana. Cada oficina teve a duração de 4 horas, distribuídas em cinco encontros, perfazendo um total de 20 horas, durante os meses de junho e julho de 2019.

As oficinas foram realizadas à luz das teorias de Mateos (2009), Luckesi et al. (1997), Lizárgada (2010) e Freire (2008). Esses autores defendem a formação de um sujeito crítico e capaz de intervir em sua realidade, em detrimento de um leitor copista, produtivista e sem criatividade. Defendem ainda que, independente da natureza epistemológica da disciplina, leitura é algo que deve ser ensinado na universidade.

Durante as oficinas, desenvolvemos várias atividades, a saber: aplicação do questionário para levantamento do perfil das estudantes; dinâmicas de integração corporal; levantamento das representações iniciais sobre leitura compreensiva; atividades de leitura e compreensão de

textos de diversos gêneros textuais; “intervenção” das pesquisadoras; rodas de conversa e registro no diário individual. Vale reforçar que o diário de campo das estudantes trazia questões sobre representação de leitura compreensiva e crítica, suas dificuldades e estratégias no momento das leituras acadêmicas e concepções de leitura. Esse dispositivo de registro individual realizado pelas estudantes foi fundamental no processo de produção e análise das informações.

Durante a realização de todo o processo das oficinas mantivemos a prática de realizar registros em diário de campo dos acontecimentos mais relevantes relacionados aos objetivos desta pesquisa. Esses registros subsidiaram a construção das categorias de análise das informações e o processo construtivo-interpretativo do nosso olhar enquanto pesquisadoras. As oficinas foram divididas em alguns momentos que serão descritos a seguir:

No primeiro momento, após a apresentação das pessoas e uma dinâmica de integração, foi feito um levantamento do perfil das estudantes e, em seguida, o levantamento das representações de leitura compreensiva e crítica. Dando prosseguimento, realizamos uma divulgação literária com o texto “Livro”, de Lygia Bojunga e, na sequência, trabalhamos o texto “Considerações sobre a noção de texto” que faz parte do livro “Para entender o texto” de Fiorin e Savioli” (2007). Em seguida, foi realizada a leitura de um texto científico para leitura e compreensão: “Leitura como leitura de mundo”, de Luckesi et al. (1997), e, posteriormente, foi realizada a socialização dos saberes mediante uma roda de conversa. Por fim, foi feita uma síntese.

No segundo momento, iniciamos com uma dinâmica corporal seguida de divulgação literária por parte de duas estudantes. Estas registraram no diário as dificuldades que tinham em ler e compreender textos científicos na universidade e as estratégias que adotam para ler um texto. Na roda de conversa, tivemos oportunidade de abrir a discussão sobre como suprir as dificuldades apresentadas mediante a autorregulação. Estudamos um texto científico de Luckesi et al. (1997) sobre “O leitor no ato de estudar a palavra escrita”. Uma síntese e a avaliação da oficina foi realizada em conclusão.

No terceiro momento, iniciamos com a divulgação literária por parte de duas estudantes. Em seguida, uma dinâmica de corpo foi proposta e realizamos, ainda, o levantamento das representações de leitura crítica mediante o registro no diário. Em duplas, as estudantes realizaram a leitura de um texto científico denominado “Processos de leitura crítica da palavra escrita”, aplicando os elementos subsidiários da leitura estudados anteriormente em Luckesi et al. (1997) e apresentando-o mediante um mapa conceitual. Após a roda de conversa sobre as

aprendizagens realizadas, foi desenvolvida uma síntese por parte das pesquisadoras e a avaliação da oficina.

No quarto momento, após a divulgação literária feita por duas estudantes e a dinâmica de corpo, foi realizada uma roda de conversa que versou sobre texto verbal e não verbal. Na sequência, foi elaborada, de forma individual, uma atividade de leitura e compreensão de charges e cartuns cujo tema estava relacionado ao contexto social, político e econômico, da atualidade brasileira. Uma roda de conversa possibilitou a partilha das experiências de tais leituras, a qual foi subsidiada por meio da projeção de slides. Por fim, foi realizada a síntese e a avaliação da oficina.

No quinto e último momento, após a divulgação literária realizada por duas estudantes, propusemos a leitura de três textos jornalísticos que discutiam sobre a mesma temática para a análise da veracidade das informações, bem como o ponto de vista de cada jornal sobre o mesmo tema. Após uma dinâmica de corpo que buscava sensibilizar o olhar dos sujeitos, foi proposto às estudantes a leitura do texto: “De olhos abertos: ler criticamente a realidade”, de Maria (2002). Na sequência, as estudantes saíram pelo campus, em duplas, a fim de realizar um registro fotográfico de forma criativa e inspirados no texto estudado, para ser apresentado ao grupo por meio de projeção em slides. Em seguida, solicitamos que cada participante registrasse nos diários suas representações sobre leitura compreensiva e crítica, pois desejávamos saber se aconteceu alguma mudança em suas representações anteriores. No encerramento, foi feita uma confraternização com sorteio de livros literários para as estudantes participantes. Os registros fotográficos relacionados à etapa das oficinas estão disponíveis no Apêndice C. O modelo do termo de autorização de uso da imagem está disponível no apêndice D.

Vale ressaltar que diante da quantidade de informações encontradas, optamos pelas informações produzidas a partir do registro do diário das estudantes participantes da pesquisa, utilizamos também, de maneira substancial, algumas narrativas ouvidas durante a roda de conversa e consideradas relevantes para contribuir com o capítulo de análise e os resultados encontrados nesta pesquisa. As oficinas nos renderam muitas informações significativas, mas nem todas foram utilizadas nesta dissertação, considerando que as escolhidas responderam ao que o trabalho se propôs e também, pela exiguidade de tempo em realizarmos uma análise mais aprofundada. Sendo assim, muitas informações serão guardadas, podendo ser utilizadas em produções futuras.

3.2.3 Roda de Conversa

Segundo Silva e Bernardes (2007, p. 54) a roda de conversa é um dispositivo que possibilita condições privilegiadas de trocas e, dessa maneira:

A Roda de Conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer idéias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações [...] (SILVA; BERNARDES, 2007, p. 54)

As rodas de conversa foram utilizadas como um dispositivo metodológico que nos auxiliou, a partir de uma prática dialógica e por meio das narrativas das participantes, possibilitando a interação entre as estudantes, a reflexão e a produção de informações sobre suas vivências de leitura na universidade. Durante as rodas de conversas foram realizadas observações por parte das pesquisadoras e também o registro nos diários das pesquisadoras desta pesquisa.

3.2.4 Diário de Campo

Como dispositivo de produção de informações também foi utilizado o diário de campo que representa:

[...] forma de documentação profissional articulada ao aprofundamento teórico, o diário de campo, quando utilizado em um processo constante, pode contribuir para evidenciar as categorias emergentes do trabalho profissional, permitindo a realização de análises mais aprofundadas (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007, p. 97).

O diário foi um dispositivo utilizado em todos os encontros, tanto pela pesquisadora para o apontamento das observações dos momentos das oficinas, quanto pelas estudantes. As participantes desta pesquisa receberam no primeiro dia da oficina um diário individual no qual foi possível o registro das representações iniciais e finais sobre leitura compreensiva e crítica, levantamento das dificuldades de leitura que enfrentam na universidade, bem como, o levantamento das estratégias de leitura que elas utilizam ao ler textos acadêmicos. As estudantes também fizeram auto avaliação de cada momento, portanto, o diário se mostrou um rico dispositivo, do qual extraímos a maioria das informações utilizadas neste trabalho de pesquisa.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram estudantes do primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Escolhemos tais sujeitos porque se trata de estudantes oriundos do Ensino Médio que estão adentrando nesse novo contexto textual; universitários que, possivelmente, tiveram uma demanda de leitura maior na universidade do que a exigida pela Educação Básica.

Por isso, analisamos como as participantes da pesquisa representam a leitura compreensiva e crítica, suas dificuldades e estratégias utilizadas.

A convocação das participantes da pesquisa foi realizada em sala de aula, com a inscrição voluntária de 23 estudantes que participaram de forma livre e contribuíram com a produção de informações através dos dispositivos anteriormente apresentados.

3.4 *Lócus* da pesquisa

Escolhemos como *lócus* de pesquisa a Universidade Estadual de Feira de Santana, por se tratar de um lugar no qual atuamos e conhecemos. A escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia se deu por três motivos: o primeiro deles, por se tratar de um curso de formação de professores, que visa qualificar estudantes para atuarem na Escola Básica; leia-se formadores de leitores. O segundo motivo, porque, para além de um curso de formação, Pedagogia representa o curso que possibilita a formação de base inicial das crianças, pois são os pedagogos que introduzem as primeiras concepções de leitura e aprendizagens dos sujeitos; base esta que pode determinar o restante da formação escolar. E o terceiro motivo, por sermos pedagogas com atuação na Educação Básica.

3.5 A técnica para análise das informações

As informações produzidas durante as oficinas, através do registro no diário e das rodas de conversas, foram analisadas mediante aproximação com a técnica de Análise de Conteúdo de tipo temática (BARDIN, 1977), que consiste em um instrumento metodológico de análise de informações que favorece a pesquisa qualitativa. A análise temática é, geralmente, utilizada para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências dos sujeitos sociais.

De acordo com Bardin (1977), a expressão análise de conteúdo significa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47)

Ou seja, na análise de conteúdo o pesquisador busca analisar e interpretar as narrativas dos participantes da pesquisa, na tentativa de compreender os sentidos e a significação impostos aos fragmentos de comunicação. Bardin (1977) menciona que a utilização da análise de conteúdo requer três fases essenciais que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Inicialmente construímos as informações por meio dos dispositivos: oficinas, rodas de conversas e a utilização de um diário de campo. Em seguida fizemos a seleção das informações encontradas e a leitura das mesmas.

Utilizamos primordialmente as informações dos diários produzidos individualmente pelas participantes da pesquisa. No caso dos diários construídos pelas estudantes participantes das pesquisas, as narrativas foram transcritas numa tabela com colunas, onde foram eleitas as possíveis categorias. Bem como, utilizamos também para analisar as informações registros do diário de campo da pesquisadora de alguns momentos observados.

Com a escolha dos materiais iniciamos a leitura e análise que nos possibilitou selecionar as informações mais significativas de acordo com os objetivos da pesquisa e ir fazendo os agrupamentos, a isso Bardin (2011) chama de pré-análise e leitura flutuante.

Logo após a transcrição e a leitura das informações encontradas, ressignificamos as categorias eleitas inicialmente, de acordo com os objetivos propostos. Fizemos a associação das narrativas das participantes da pesquisa, considerando as porções de sentido, a codificação e a classificação semântica, aproximando-as de acordo com as categorias elegidas. E, além disso, fomos resumindo ao lado de cada narrativa a nossa inferência, como também, escolhemos os possíveis autores para discussão, interpretação e tratamento das informações. Esse momento refere-se ao que Bardin (2011) cita como exploração do material, tratamento e interpretação dos resultados.

A utilização da técnica de análise de conteúdo nas ciências sociais, se mostra muito relevante, na medida em que nos faz perceber as representações dos sujeitos da pesquisa, sujeitos sociais, e facilita a interpretação da realidade social e das informações encontradas no campo da pesquisa qualitativa.

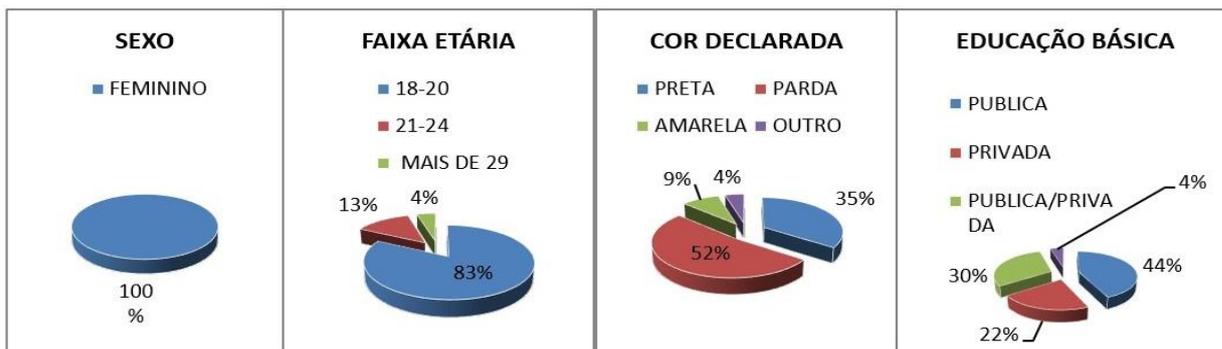
A primeira categoria elegida para esta pesquisa foi: “Representações de Leitura Compreensiva”. A segunda categoria foi “Representações de Leitura Crítica”; já a terceira discorreu sobre as “Dificuldades no Processo de Leitura” e a quarta e última abordou “As Estratégias Utilizadas pelas Estudantes para Dirimir suas Dificuldades”.

Nesta pesquisa seguimos todos os rigores éticos de uma pesquisa qualitativa e de cunho social. A fim de cumprir esse determinante, seguimos as normas das Resoluções 466/12 e 510/2016 que tratam da pesquisa com seres humanos e que consideram o respeito pela dignidade humana, pela fidedignidade das informações, um engajamento ético e preza pela proteção devida aos participantes da pesquisa científica. Neste sentido, adotamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) que foi assinado pelas participantes e garante a elas o respeito aos seus direitos durante toda a pesquisa, se estendendo para possíveis publicações. Para evitar identificação das participantes da pesquisa, todos os nomes utilizados são fictícios. Além disso, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cujo parecer recebeu o número nº 3.473.115.

3.6 Caracterizando as participantes da pesquisa

Neste item apresentamos a caracterização das participantes da pesquisa. Para isso, foi utilizado, durante as oficinas, um questionário sociodemográfico, com o objetivo de traçar o perfil das estudantes, como nos referimos anteriormente.

A pesquisa foi realizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS, com a turma de primeiro semestre do ano de 2019, tendo participado 23 estudantes. Um dado que consideramos relevante ressaltar é o fato de que as participantes são todas do sexo feminino. Destaca-se ainda, nesse perfil que são, em sua maioria, jovens negras, advindas de escolas públicas, que têm por renda familiar entre um ou abaixo de um salário mínimo, o que nos permite afirmar que se enquadra em um perfil considerado pelo IBGE como classe C. Vejamos os gráficos abaixo (Figura 1).

Figura 1 - Perfil Sociodemográfico das participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da pesquisa de campo, 2020.

Quanto ao sexo, há, portanto, uma feminização da docência, haja vista que 100% são mulheres e isto não é um dado recente, mas historicamente situado. Desde o final do século XIX, as mulheres começaram a ocupar este espaço outrora ocupado pelos homens.

O processo de feminização do magistério é justificado pelo surgimento da industrialização, que propiciou novas possibilidades de trabalho ao sexo masculino e, com isso, promoveu a saída dos mesmos da profissão, abrindo espaço para a inserção das mulheres que, aos poucos foi se tornando e se mantém até hoje maioria na profissão.

Para Almeida (2011), a mudança com relação a entrada das mulheres como professoras se deu quando estas começaram a ter uma representação social enquanto organizadoras e mantenedoras da família e da sociedade. De acordo com Carvalho (1989), isso se estabeleceu, também, por seu instinto maternal e sua incumbência de tutelar pela moral, os bons costumes e, ainda, por aceitar a má remuneração dada na época, fator que levava os homens a abandonarem a profissão. Assim, como as pesquisas mostram, existe uma presença maior de mulheres na docência. Informações do INEP (BRASIL, 2019) revelam que as mulheres também representam uma proporção maior no ingresso ao ensino superior, o que é confirmado por esta pesquisa e pela pesquisa de Daboín (2019), quando traz dados similares com relação à turma de primeiro semestre de 2018 do mesmo curso e universidade.

No que concerne à cor declarada, a maioria das estudantes se reconhecem primeiramente como sendo pardas (52%); em segundo lugar como pretas (35%); uma pequena porcentagem se classificou como amarelas (9%) e 4% não se posicionaram em relação à cor.

Ainda na busca de conhecer as participantes da pesquisa, questionamos sobre a escola onde cursaram a educação básica e 44% das estudantes afirmaram serem provenientes de escola pública; 30% declararam ter estudado em escolas da rede privada; 32% que cursaram parte do tempo na rede privada e parte na rede pública e 4% que são provenientes de escola filantrópica.

Diante dessas informações, podemos inferir que a universalização do ensino no Brasil é um fenômeno recente e em construção. Historicamente, grupos sociais de baixa renda e negros configuraram uma minoria presente em cursos superiores. Todavia, com a democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil, muitas universidades aderiram ao regime de reserva de vagas para estudantes provenientes da rede pública de ensino, negros, indígenas, quilombolas, LGBTQ+ e pessoas com deficiência. Como podemos observar na declaração abaixo:

[...] através da Lei Federal 12.711, foi assegurada a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas das IES federais para egressos do ensino médio público, das quais 50% (cinquenta por cento) são destinadas a estudantes com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita. Esta lei também estabelece subcotas para candidatos pretos, pardos e indígenas em proporção equivalente à da população na unidade da Federação onde está instalada a instituição, tomando como referência o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (ALMEIDA; SILVA, 2019, p. 267).

Nesse sentido, a universidade que outrora se mostrava como privilégio de pessoas brancas e pertencentes à elite começou a abrir espaço para uma contingência das classes populares adentrarem esse espaço institucional, o que está contribuindo para uma mudança no perfil do estudante universitário.

A faixa etária das estudantes variou de 18 a mais de 29 anos de idade, sendo que 83% das participantes tinha entre 18 e 20 anos; 13% entre 21 e 24 anos e apenas 4% tinha mais de 29 anos. Como visto anteriormente, a maior parte das participantes é de jovens, o que vem ao encontro da pesquisa realizada por Brocco (2017), ao evidenciar que entrar na universidade com essa idade pode ser decorrente de uma diminuição da evasão e repetência durante a educação básica. Assim, podemos inferir que estão na universidade na idade considerada adequada.

Quanto às informações que salientam o estado civil, das 23 participantes, 91% são solteiras e apenas 9% são casadas. Além disso, a grande maioria das estudantes (96%) não possuem filhos, enquanto apenas 4% possuem. Numa análise breve, a partir das informações situadas anteriormente, podemos concluir que as estudantes estão priorizando os estudos e a formação profissional, o que pode ser verificado através da realização de uma pesquisa com mais profundidade (figura 2).

Em relação à religião, percebemos a diversidade de crenças que permeia o contexto cultural brasileiro e a forte prevalência de adesão a uma linha religiosa. Apenas 18% afirmam não ter nenhuma crença. Prevaecem as religiões de matriz cristã, destacando-se os 48% de

católicos e 26% evangélicos, sendo que uma pequena porcentagem de 4% declarou pertencer às religiões espírita e Wica (Figura 2).

Figura 2 - Estado civil, número de filhos e religião das participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da pesquisa de campo, 2020.

No que se refere à renda familiar, foi possível notar que 17% têm uma renda *per capita* abaixo de um salário mínimo; 44% de um salário mínimo; 31% de dois salários e 4%, concomitantemente, declararam ter rendas de três e quatro salários. Talvez isso justifique o fato delas usarem outras fontes de renda subsidiária para se manterem na vida acadêmica. Nesse sentido, pode-se inferir que as estudantes participantes da pesquisa se enquadram entre as categorias: E e D, consideradas entre as classes baixas e média baixa.

Com relação a essa categorização, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) traça um perfil das condições de vida da população brasileira, mostrando os níveis dos grupos sociais, com ênfase no rendimento familiar e expresso em valores e, assim, formulou uma classificação para as classes sociais por faixa de salário, de acordo com a tabela 1.

Tabela 1 - Classificação para as classes sociais por faixa de salário de acordo com o IBGE

Classes Econômicas	Nº de salários mínimos	Renda Familiar (R\$)
Classe A	Acima de 20 SM	R\$ 18.740,01 ou mais
Classe B	De 10 a 20 SM	R\$ 9.370,01 a R\$ 18.740,00
Classe C	De 4 a 10 SM	R\$ 3.748,01 a R\$ 9.370,00
Classe D	De 2 a 4 SM	R\$ 1.874,01 a R\$ 3.748,00
Classe E	Até 2 SM	Até R\$ 1.874,00

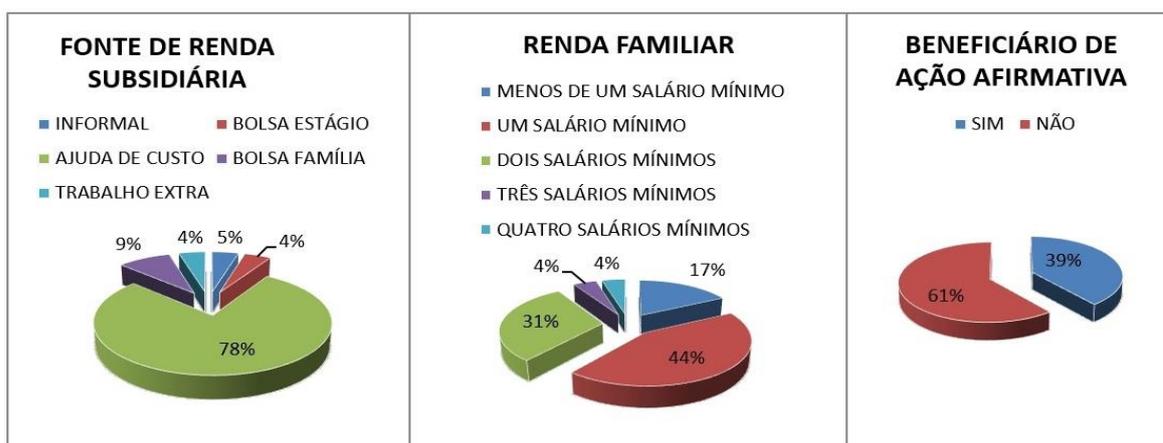
Fonte: IBGE, 2016.

Com relação à renda subsidiária, 78% enfatizaram que utilizam ajuda de custo; 9% utilizam o auxílio do Programa Bolsa Família; enquanto 5% declararam que a renda vem de trabalho informal e trabalho extra (Figura 3). Apenas 4% das participantes estão filiadas a

programas de bolsa estágio, o que pode ser justificado pelo fato de estarem cursando ainda o 1º semestre ou pode se tratar de algo inerente à conjuntura de contingenciamento nas universidades que vem reduzindo programas desse tipo, entre outros fatores.

O grande percentual das estudantes colaboradoras desta pesquisa, até pela disposição em participarem das oficinas no turno oposto, parecem não trabalhar, o que vem de encontro a outras pesquisas relacionadas a estudantes universitários, que mostram ser uma das dificuldades de leitura o fato dos estudantes trabalharem.

Figura 3 - Informações relacionadas a renda das participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da pesquisa de campo, 2020.

No quesito moradia, com quem reside, local de residência e se a casa é própria ou alugada, 91% das participantes disseram residir com os pais; 5% com parceiros e 4% com amigos. Além disso, todas afirmaram morar em casa própria, ou seja, 100%. Com relação ao local de residência, a maioria (91%) disse residir em Feira de Santana; 5% em Santo Estevão e 4% em Irará (Figura 4). Percebemos uma regionalização com relação à questão da moradia, tendo em vista, que a maioria das participantes disse residir em Feira de Santana.

Vale ressaltar que, nesse quesito, o questionário deixou uma brecha, em relação à resposta da localidade, pois permanece a dúvida se as participantes são de outra cidade, mas estão morando em Feira temporariamente.

Figura 4 - Informações relacionadas à moradia das participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da pesquisa de campo, 2020.

Em relação às informações relativas à leitura, às questões socioculturais e o uso das redes sociais, decidimos utilizar quadros ao invés de gráficos, tendo em vista, que as informações são muito diversas, o que poderia comprometer a compreensão do leitor.

Assim, a tabela 2 apresenta informações sobre as práticas de leitura das participantes da pesquisa.

Tabela 2 - Práticas de leitura das participantes da pesquisa

Fontes de Leitura	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Livros literários	2	6	9	6
Livros acadêmicos e científicos	0	9	7	7
Jornais impressos	13	9	1	0
Notícias jornalísticas na Internet	0	3	14	6
Revistas impressas	10	10	3	0
Revistas eletrônicas	5	7	8	3
Revistas de divulgação científica	4	16	3	0
Blogs	6	8	6	3
Redes Sociais	0	1	9	13

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da pesquisa de campo, 2020.

Através da tabela 2 é possível notar que, com relação à leitura, as participantes leem mais textos em redes sociais, do que em livros e revistas impressos.

No que se refere à leitura de jornais, 13 estudantes disseram que nunca leem; 9 leem raramente e 1 lê às vezes. Já com relação à leitura de revistas eletrônicas, 5 estudantes afirmaram que nunca leem; 7 que leem raramente; 8 que leem às vezes e 3 que sempre leem.

Assim, sobre a leitura de jornais e revistas impressas, as respostas se aproximaram, no momento em que a maioria das estudantes salienta que nunca ou raramente fazem esse tipo de leitura. Poucas estudantes sinalizaram ler com frequência e poucas que só leem às vezes.

Notadamente, esses tipos de texto para esse grupo parecem não ser uma prioridade, na medida em que a maioria não a faz.

No que se relaciona à leitura de livros acadêmicos e científicos, das 23 participantes, 9 disseram que raramente leem esse tipo de texto; 7 que leem às vezes e outras 7 afirmaram que sempre leem esse tipo de texto. Considerando que estão na universidade e que a leitura dos textos acadêmicos é inerente ao processo de ensino-aprendizagem nesse espaço, esperávamos ter uma frequência de leitura maior desses tipos de textos, mas fomos surpreendidas ao perceber que as estudantes ainda não estão lendo com afinco, apesar de já estarem imersas no contexto universitário.

Algo semelhante ocorreu com a leitura de revistas de divulgação científica, pois a maior parte das estudantes (16) enfatizou que raramente leem esse tipo de texto; 4 que nunca leem e 3 que às vezes leem. Com relação à leitura de revista impressa, 10 disseram que nunca leem; outras 10 que raramente fazem esse tipo de leitura e 3 que às vezes leem.

Segundo Carlino (2017), a universidade, na figura do professor, tem uma grande responsabilidade na formação de leitores e leitoras. Logo, cabe ao professor ajudar os estudantes a reconstruírem os conhecimentos com relação à leitura, de modo que, além de guiar, ofereça apoios para que eles possam implementar tal processo.

Considerando que não há apropriação de ideias sem reelaboração, e que esta última depende em boa medida da análise e da escrita de textos acadêmicos, ler e escrever são instrumentos de aprendizagem. E por isso, não é possível considerar como sabidos os procedimentos de compreensão e produção escrita, fazendo que seja necessário que o professor guie e ofereça apoios para que os alunos possam implementar. (CARLINO, 2017, p. 30).

Ou seja, o professor precisa assumir a responsabilidade de ajudar os estudantes a usarem a leitura como um instrumento de aprendizagem, uma vez que ela é necessária ao longo do processo de formação na educação superior.

Carlino (2017) justifica a relevância dos processos de leitura de duas maneiras: a primeira diz respeito ao fato de que é preciso se encaixar num campo conceitual e nas suas práticas discursivas e a segunda se refere ao processo de aquisição e reconstrução do conhecimento. Sendo assim, a leitura se torna uma ferramenta essencial na tarefa de apropriação e transformação dos conhecimentos. Portanto, os estudantes precisam ler para estarem imersos ativamente no processo de aprender e é papel do professor subsidiar tal processo.

Com relação à leitura de revistas eletrônicas, notícias jornalísticas na internet, leitura de blogs e leitura nas redes sociais, percebemos uma leve mudança e uma predileção da leitura a partir desses recursos midiáticos.

Nesse sentido, ao serem indagadas sobre a leitura de notícias jornalísticas na internet, 3 estudantes sinalizaram que raramente leem; 14 que leem às vezes e 6 que sempre leem. Já com relação à leitura de blogs, 6 estudantes disseram que nunca leem; 8 que raramente leem; 6 que leem às vezes e 3 que sempre leem. Como trazido anteriormente, as estudantes parecem ler mais textos divulgados nas redes sociais ou meios eletrônicos do que textos impressos.

No que concerne à leitura nas redes sociais, 13 estudantes revelaram ler sempre; 9 ressaltaram que leem às vezes e apenas 1 que lê raramente. Podemos inferir, a partir de tais informações que as jovens estudantes colaboradoras desta pesquisa estão imersas no contexto da vida digitalizada, ou seja, as informações colhidas mostram uma centralização da leitura em ambientes digitais em detrimento de textos e ferramentas com conteúdo voltados para a questão científica e acadêmica. Há, portanto, uma predileção da leitura nas redes sociais.

No quesito referente às práticas socioculturais ficou evidenciado que muitas das participantes nunca ou raramente vão a lugares como cinema, teatro, museu, galerias, espaços abertos ao ar livre, dentre outros. Uma quantidade menor de estudantes afirmou frequentar às vezes ou sempre tais espaços (Tabela 3).

Tabela 3 - Práticas socioculturais das participantes da pesquisa

Espaços/Atividades Culturais	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Cinema	3	8	10	2
Teatro	8	12	3	0
Shows Musicais	5	8	8	2
Bares e restaurantes	1	12	7	3
passeios ao ar livre; idas à praças, parques, clubes, entre outros	1	4	14	4
Atividades esportivas	5	10	5	3
Museus, galerias de arte, entre outros	13	7	3	0
Viagens durante o período de férias	2	5	11	5
Reunião com os familiares	0	1	11	11
Televisão	0	7	12	4

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da pesquisa de campo, 2020.

De acordo com as informações apresentadas anteriormente, sabemos que a maioria das estudantes são advindas das classes populares, o que pode “justificar” a falta de acesso à lugares culturais e ao lazer, como pode ser visualizado na tabela 3

Constatamos que a diferença das classes sociais, delimita o “lugar”, as “oportunidades” de cada um. E a desigualdade social se reflete nas “[...] possibilidades de acesso, experimentação, consumo e criação dos mundos da cultura, do lazer e do tempo livre” (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2005, p. 176).

Com relação a isso, tanto a escola quanto a universidade têm um importante papel, no sentido de mudar e possibilitar acessos negados pela sociedade, assim como, de desconstruir as

imposições sociais e ressignificar as oportunidades de cada sujeito, facultando acessos e transformando mentalidades.

As informações desta pesquisa mostram que a maioria das participantes é negra ou parda, advindas de escola pública e de classe menos privilegiadas. Bourdieu (2015) menciona que a educação deveria ser pautada numa escola libertadora que proporciona mobilidade social e um acesso democrático à cultura, mas sabe-se que este espaço funciona muitas vezes como o lugar que reforça e legitima as diferenças e desigualdades sociais.

No que se refere à questão cultural entre as classes, Bourdieu (2015) evidencia que o acesso a práticas culturais é prerrogativa das classes mais privilegiadas e está associada ao nível de instrução. Segundo ele, quanto maior o nível de instrução mais o sujeito tem possibilidades de ter crescido num meio cultural. Decerto que as informações desta pesquisa evidenciam as diferenças e os privilégios que existem entre as classes sociais no Brasil, bem como, mostram a legitimidade e naturalidade que vem sendo tratada as desigualdades sociais, o acesso ao capital cultural e ao capital econômico.

Segundo Bordieu (2015, p. 81) capital cultural² “[...] impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”. Para esse autor, o capital cultural é a maneira que a cultura pode atuar sobre a vida das pessoas, assim, o capital cultural reflete bem as relações da cultura de classes, bem como, à valorização da cultura dominante no espaço escolar. Ou seja, o capital cultural é uma construção que reproduz as condições sociais e está associada às outras formas de capital: o capital social, o econômico e o simbólico. Sendo assim, em meio a esse contexto, cabe o desenvolvimento de políticas culturais que possam contribuir com a mudança de desigualdade sociocultural e o surgimento de um contexto que estimule vivências e o engajamento dos sujeitos, de modo a contribuir com a formação de sujeitos ativos, pensantes, leitores da vida e do mundo.

Além dos questionamentos feitos sobre os hábitos de leitura e os hábitos culturais, também foram levantadas informações relativas aos hábitos quanto ao uso de redes sociais (Tabela 4).

² Ler mais em: BOURDIEU, Pierre. Escritos em Educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 81-88.

Tabela 4 - Uso de redes sociais pelas participantes da pesquisa

Uso/Rede Social	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Faz uso de redes sociais	0	0	2	21
<i>Whatsapp</i>	0	0	3	20
<i>Facebook</i>	7	8	5	3
<i>Twitter</i>	14	4	0	5
<i>Instagram</i>	1	2	1	19
Outra rede social	9	6	8	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações da pesquisa de campo, 2020.

Com relação ao uso das redes sociais, de acordo com a tabela 4, 21 participantes sempre usam e 2 afirma usar às vezes. Os aplicativos mais utilizados são *Whatsapp* e *Instagram*. Nesse sentido, com relação ao uso do *Whatsapp* 20 estudantes afirmaram usar sempre e 3 que usam as vezes.

Já quanto ao *Instagram*, 19 estudantes afirmam usar sempre; 1 sinaliza que usa às vezes; 2 estudantes que usam raramente e 1 que nunca usa. No que se refere ao uso do *Facebook*, 3 estudantes disseram que sempre usam; 5 que às vezes usam; 8 que raramente usam e 7 afirmaram nunca usar. Com relação ao *Twitter*, 5 estudantes disseram usar sempre; 4 usam raramente e 14 nunca usam.

Segundo Cavéquia, Maciel e Rezende (2010), vivemos atualmente em uma sociedade em que os produtos tecnológicos perpassam constantemente a vida cotidiana da grande maioria das pessoas. Hoje, estamos “lendo” o mundo pelos *outdoors*, televisores, celulares, computadores, entre outros meios de comunicação.

Assim sendo, a produção das informações vem mostrar que, como toda conjuntura social atual, as estudantes estão imersas no contexto das tecnologias e ratifica elas fazem uso e leem mais através das redes sociais do que com o auxílio do livro físico, de livros acadêmicos e científicos ou qualquer outro material impresso.

Notadamente, a maioria das estudantes encontra mais facilidade de acesso às redes sociais que representam, portanto, novas formas de apresentação da leitura, novas possibilidades e novos meios para se adquirir informações. Evidentemente que esse avanço tecnológico tem provocado mudanças no contexto educacional.

Segundo Santos e Archer (2016, p. 05), as redes sociais demandam um novo olhar sobre o ato de ler, sendo assim:

O leitor midiático, cada vez mais crítico, encontra novos meios de acesso à mesma, visto que a velocidade em que atualmente circulam as informações, por conta das novas tecnologias, é de formação textual e diversidade ultra expansível. Nas redes sociais a leitura passa a ser rápida e cercada de vários “hiperlinks”, que proporcionam

a exposição da intertextualidade do leitor e este se vê obrigado a ser crítico, entra em confronto com novos textos e autores de culturas diferentes, pois fronteiras geográficas quase não existem no mundo virtual. Ao ler, o leitor automaticamente expõe suas ideias, sugere novos textos, analisa opiniões diferentes, como uma teia de aprendizado e troca de conhecimento.

Nesse sentido, as redes sociais têm possibilitado um dinamismo nas relações e nas formas de ler tanto o texto, quanto contextos, na medida em que proporcionam um acesso mais rápido às informações. Entretanto, vale a ressalva que assim como facilita a leitura, pode também tornar as leituras mais aligeiradas, conseqüentemente menos refletida. Por isso, cabe ao contexto educacional adaptar-se a essa nova dinâmica, para auxiliar os estudantes de modo a contribuir com o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem, bem como, promover o reconhecimento da importância de se aprimorar a leitura crítica e a escrita no contexto das redes sociais.

É notório que o professor precisa afeiçoar-se na sociedade da informação, inovando suas práticas pedagógicas para atuar com essas tecnologias, pois o uso da tecnologia e das redes sociais na educação vai requerer uma olhar sensível e abrangente que busque novas possibilidades para o processo de ensino aprendizagem, de integração com o contexto social e o desenvolvimento de sujeitos independentes, humanizados e conscientes de sua realidade.

4 SOBRE OLHARES E LEITURAS: A VOZ DAS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

“Uma arte que dá medo é a de ler um olhar, pois os olhos têm segredos difíceis de decifrar” (Ricardo Azevedo)

Neste capítulo mostramos os retalhos discursivos apreendidos a partir das representações das estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS. Ressaltamos que as informações referentes ao perfil das participantes da pesquisa foram apresentadas no capítulo da metodologia desta pesquisa.

Destarte, as informações apresentadas neste capítulo, referem-se às narrativas das estudantes durante as oficinas de leitura, que aconteceram a partir de vários dispositivos, a saber: diários de campo, rodas de conversa sobre leitura compreensiva e crítica e diários das estudantes participantes produzidos durante as oficinas de leitura.

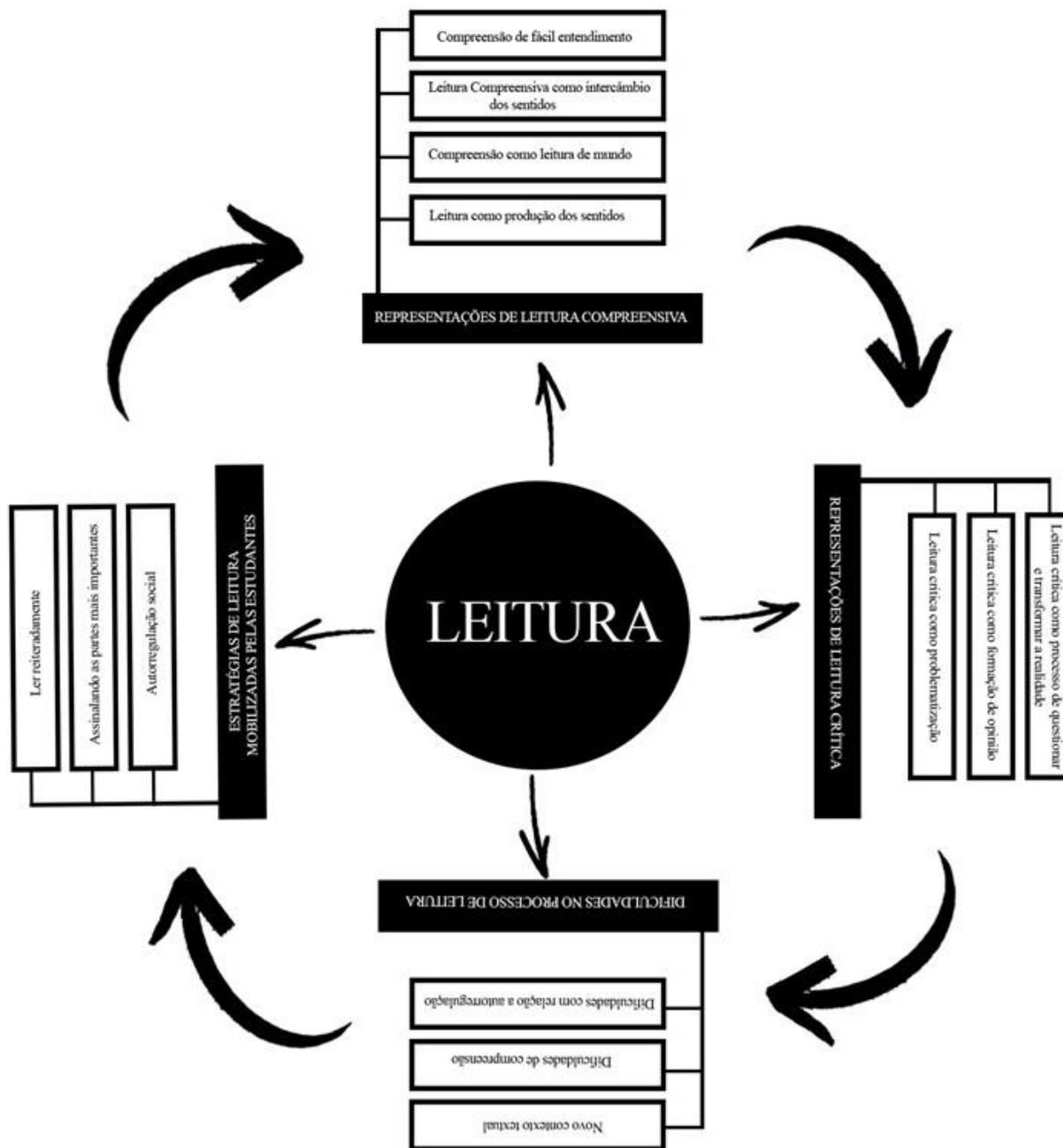
A análise desses dispositivos de produção de informações teve como intenção refletir sobre as representações de leitura compreensiva e crítica, as dificuldades que as estudantes enfrentam ao adentrar no espaço da universidade no que diz respeito à leitura e às estratégias que elas adotam para dirimi-las.

Nesse sentido, este capítulo estará dividido em quatro seções. A primeira apresenta as representações de leitura compreensiva, a segunda as representações de leitura crítica apreendidas a partir das narrativas das estudantes. Desse modo, as duas primeiras partes da análise se complementam em uma interlocução voltada para o objetivo de compreender as representações sociais de leitura crítica e compreensiva das estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Na terceira seção, dialogamos sobre as dificuldades enfrentadas pelas estudantes no ingresso e permanência na universidade, identificadas através dos dispositivos de produção de informações. Por último, analisamos as estratégias utilizadas pelas estudantes para a leitura de textos científicos, a fim de dirimir suas dificuldades.

Esse processo de análise está representado no mapa conceitual abaixo (Figura 5).

Figura 5 - Mapa Conceitual



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

4.1 Sentidos atribuídos ao ato de ler: da palavra à revolução

“[...] pode ser o ato de ler um livro ou ler o mundo, como por exemplo, olhar para o céu e saber se irá ou não chover”. (Diário de Moana, 2019).

Nesta sessão, falaremos sobre as representações de leitura das estudantes participantes da pesquisa. Notadamente em suas narrativas, bem como em seus registros no diário, durante as oficinas, foi possível perceber que muitas delas apresentam representações sobre o que vem a ser uma leitura.

4.1.1 Leitura como decodificação

Conforme vimos anteriormente, Jodelet (1989, p. 36.) define representações como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

A respeito desse entendimento, trazemos a narrativa de Camilla, quando cita que “*A leitura se caracteriza pelo simples fato de ler, mas não necessariamente com uma interpretação ou compreensão exata do que foi lida*” (CAMILLA, Registro do diário, 2019).

De um modo semelhante, Bia enfatiza que “*leitura é o ato de assimilar letras, de forma que sejam criadas palavras, que servirão para compreender o que está escrito*” (BIA, Registro do diário, 2019).

Conforme Lú, “*Pode-se entender como leitura, o ato de decifrar as palavras. É o potencial de ver as letras e sílabas e saber qual palavra está formada com essas junções. É a autonomia de ler palavras e conseqüentemente ter frases e textos*” (LÚ, Registro do diário, 2019).

Para Ane, leitura é “*o processo de decodificação [...] das palavras*” (ANE, Registro do diário, 2019).

Essas narrativas foram trazidas para mostrar que apesar de estarem na universidade, a leitura ainda é percebida por algumas estudantes como um processo mecânico de decodificação de palavras, frases ou texto.

A leitura é uma importante ferramenta na vida do sujeito, para desenvolver conhecimento e ajudar na socialização, o que justifica a necessidade de ela estar imersa em diversos contextos de âmbito social, econômico, cultural e político. Ler é algo que vai além do texto e da interpretação do mesmo, tem relação com as hipóteses construídas pelo leitor, bem como com o conhecimento prévio que ele já possui e a sua capacidade de compreensão que o direciona para a construção particular de um dado texto.

Por isso mesmo, compreender um texto é algo de extrema relevância para garantir a aquisição do conhecimento e o estabelecimento de relação entre as situações vividas no cotidiano, os conhecimentos que já se tem e a informação nova.

4.1.2 Leitura como aquisição de conhecimento

Enquanto algumas estudantes veem a leitura como algo mecânico, outras nos revelam perceber a leitura como um instrumento essencial no processo de aquisição de conhecimento.

Nesse sentido, Ana diz que *“Leitura é o ato de compreender aquilo que se lê, é adquirir conhecimentos a partir do contato com o conteúdo, seja ele escrito ou visual”* (ANA, Registro do diário, 2019).

Para Rosalva, *“Leitura não se resume ao ato de ler, seja lá um livro, revista, enfim... Além disso, a leitura nos ajuda a interpretar o mundo de uma forma diferente, desenvolve melhor o senso crítico e nos possibilita de ampliar o nosso conhecimento”* (ROSALVA, Registro do diário, 2019).

Já Moana diz que *“[...] pode ser o ato de ler um livro ou ler o mundo, como por exemplo, olhar para o céu e saber se irá ou não chover”*. (MOANA, Registro do diário, 2019). E para Laura, *“Leitura é um ato revolucionário”*. (LAURA, Registro do diário, 2019).

Ao observarmos os recortes discursivos acima, podemos constatar duas representações em relação ao ato de ler: a associação da leitura como um processo mecânico de decodificação, mas aparecem também representações que ampliam essa percepção, reconhecendo que ler transcende o texto. Nessa perspectiva, algumas estudantes associam a leitura da palavra à leitura de mundo, com bem referendou Paulo Freire (2008). Há uma representação de que a leitura favorece a construção de conhecimento, embora esta não seja a representação preponderante no grupo de estudantes participantes da pesquisa.

Podemos inferir, a partir dessas narrativas, que a leitura não pode ser concebida apenas como decodificação de uma mensagem, mas como algo que vai além, pois representa um instrumento essencial para compreensão da realidade e para o avanço do conhecimento. A partir da análise dos excertos, podemos inferir que as representações de leitura compreensiva das estudantes apresentam uma dicotomia: algumas graduandas apresentam representações mecânicas sobre o ato de compreender um texto e outras conseguem refletir que compreender implica relacionar e ir além do texto.

Pesquisas têm mostrado que a falta de compreensão de um texto na Educação Superior pode representar um empecilho para muitos estudantes que apresentam dificuldades com a leitura. As pesquisas de Mateos (2009), Alcará e Santos (2015), entre outros, têm evidenciado que estudantes ingressantes apresentam um desempenho de proficiência em leitura abaixo do esperado para um estudante universitário. No entanto, foi possível constatar nesta pesquisa que coexistem duas realidades, uma que confirma as informações das pesquisas referidas acima e

outra que reconhece o poder emancipatório do ato de ler, a exemplo da estudante Laura, que concebe a leitura “como um ato revolucionário”.

4.2 Representações de Leitura Compreensiva: “quando entendemos o que lemos”

Analisaremos a seguir as representações de leitura compreensiva empreendidas pelas colaboradoras desta pesquisa através dos registros no diário, bem como das atividades de leitura e compreensão de texto realizadas durante as oficinas de leitura.

4.2.1 Compreensão de fácil entendimento

Para a estudante Laura, compreensão é *“quando entendemos o que estamos lendo”*. (LAURA, Registro do diário, 2019). Segundo a estudante Ariel, uma leitura compreensiva *“é uma leitura que busca entender conceitos e obter respostas”* (ARIEL, Registro do diário, 2019). De uma maneira parecida, a estudante Diana sinaliza que leitura compreensiva, para ela, refere-se à *“leitura que conseguimos compreender todas as informações expostas”* (DIANA, Registro do diário, 2019). E a estudante Lara diz que é *“O ato de compreender o porquê daquelas posições do outro”*. (LARA, Registro do diário, 2019).

Embora a representação em torno da leitura compreensiva seja mais ampla do que a de leitura focada na decodificação, as estudantes revelam uma representação de leitura compreensiva que se restringe a identificar ideias presentes no texto, não considerando o papel ativo do leitor que, a partir de suas inferências, estabelece interlocuções entre o texto lido e o seu conhecimento de mundo.

De fato, a compreensão implica em entender o que está sendo mediado pelo autor do texto, mas as estudantes parecem ter uma visão de que o texto deve expor todas as respostas, quando na verdade, para Cordeiro (2005, p. 01) *“o texto não é algo pronto, fechado e acabado”* e, por isso mesmo, o leitor tem infinitas possibilidades ao lê-lo e um mesmo texto pode-se ter significados e interpretações diferentes de acordo com o olhar e a experiência do leitor.

Dessa maneira, a *“decodificação é uma habilidade de natureza automática; seu domínio é essencial para liberar o indivíduo para tarefas de compreender, inferir, avaliar e reter a memória”*. (DELL’ISOLLA, 2001, p. 171). Não obstante, a leitura não envolve apenas a identificação de palavras isoladas, mas a compreensão do objeto lido, o reconhecimento das palavras representadas é apenas uma condição necessária, mas insuficiente para o processo complexo que é ler um texto.

Isso reflete bem a narrativa da estudante Júlia Ribeiro, quando diz que compreender representa “*O ato de conseguir, ao exercer a leitura, entender o objetivo do texto e do autor ao produzir o objeto em questão. Somente através da compreensão, uma leitura pode se dar por iniciada*”. (JÚLIA RIBEIRO, Registro do diário, 2019).

Segundo Kleiman (1989), a leitura representa um procedimento interativo entre o autor e leitor, mediado pelo texto, envolvendo conhecimentos relacionados à realidade e à linguagem por parte de cada leitor para que a compreensão aconteça. Ler, nessa acepção, não é apenas retirar informações do texto, mas compreender e atribuir significados e sentidos.

A compreensão de textos é, portanto, essencial porque faz com que as pessoas tenham acesso a novas informações, novas aprendizagens e experiências que contribuem para ampliar seus conhecimentos intelectuais e acerca da sociedade e também porque movimenta dispositivos para a prática da leitura significativa.

Para Cecília Lins, “*a leitura compreensiva ocorre quando o leitor entende de fato o que foi lido. Nem sempre ler é sinônimo de compreender*” (CECÍLIA LINS, Registro do diário, 2019, grifo nosso). A colocação de Cecília com relação ao fato de que nem sempre que se lê, se compreende, é bem válida, tendo em vista que existem muitos leitores que apenas decodificam, mas não conseguem apreender os sentidos do texto. E isso, pode se dar por vários motivos, dentre eles, poucas leituras ao longo da vida, como também pelas dificuldades de estabelecer relações; falta de acesso e oportunidade a lugares e contextos socioculturais, entre outros motivos. Por essa carência, ao ler, estudantes podem ter problemas no momento da interpretação e produção textual.

Nesse sentido, Carlino (2017, p. 88) aponta que interpretar textos acadêmicos para estudantes é um grande desafio e quando o aluno enfrenta dificuldade, isso pode se tornar um impedimento desalentador. Ele enfatiza que para os alunos ingressantes na universidade:

A compreensão do lido é muito pobre porque reflete a dificuldade de seguir sua argumentação, na ausência de esquema interpretativo próprio. Os alunos carecem de certa informação que estes textos consideram como conhecida. E tampouco sabem que perguntas formular ao texto. Desprovidos de um marco conceitual e de categorias de análise para “filtrar” a massa bibliográfica que encontram, os leitores-alunos não conseguem sustentar a perseverança necessária de ler e reler para entender. E muitos abandonam. (CARLINO, 2017, p. 88).

Por isso, a importância de a universidade ser um ambiente de incentivo à leitura e do professor como guia desse processo. A prática de leitura, além de ampliar o conhecimento dos estudantes, pode desenvolver a interpretação de textos diversos, facilitar a produção e ainda ampliar o nível cultural.

De acordo com a estudante Bia, leitura compreensiva é quando “há [...] *assimilação de ideias disponibilizadas no texto*” (BIA, Registro do diário, 2019). Em conformidade, a estudante Ane diz que “*É a leitura feita quando compreendemos de fato o que o autor quis passar através dela*” (ANE, Registro do diário, 2019).

4.2.2 Leitura Compreensiva como intercâmbio de sentidos

A graduanda Valéria diz que leitura compreensiva “*se caracteriza pela leitura onde o leitor compreende o que está lendo. Tendo conhecimento das palavras que com uma determinada junção forma um entendimento do contexto*”. (VALÉRIA, Registro do diário, 2019).

De fato, o processo de compreensão leitora se inicia a partir da decodificação, mas vai além desse passo e, assim, entender o que o autor diz, o diálogo com nossas inferências e o objetivo da leitura são essenciais. Porém, vale refletir que, como cita Freire (1996, 2005, 2008), a leitura da palavra deve estar associada diretamente à realidade, ou seja, o ato de ler implica fazer análise, interpretação, inferências e conexões com a realidade. Nesse sentido, a compreensão está relacionada para além do processo mecânico de decodificação, com o entendimento subjetivo que cada leitor tem sobre o texto, a partir da sua realidade, do seu cotidiano e da sua concepção de mundo.

A colaboradora da pesquisa, Alias Grace, menciona que a leitura compreensiva se refere “*a compreensão e interpretação de um texto ou imagem. Leitura de fácil entendimento*”. (ALIAS GRACE, Registro do diário, 2019). A estudante Alias associa a leitura compreensiva à leitura de fácil entendimento, como representam outras estudantes já mencionadas. Sabemos que um texto pode ser de fácil compreensão ou não. Isso está associado à forma de escrever de cada autor, o que significa dizer que alguns textos podem exigir mais do leitor do que outros.

Nesse sentido, Freire (2008) diz que se um texto for difícil é preciso insistir para compreendê-lo, é preciso ter disciplina, uma vez que ler e estudar não são processos fáceis. É preciso criar e recriar para não reproduzir o que já está dito.

A compreensão de uma determinada leitura, como ressalta Freire (1978), é de extrema importância também para acabar com a visão ingênua dos sujeitos, para que não sejam pacientes e dóceis diante do contexto social e político. Para isso, é preciso que os professores contribuam com a formação de estudantes não pacientes e acomodados, porque o conhecimento não é algo estático e concluído, mas é dinâmico, complexo e exige sujeitos pensantes, reflexivos de seus contextos, que sejam capazes de compreenderem e modificarem suas realidades.

As experiências conseguidas através da leitura, além de facilitarem o posicionamento do homem numa condição especial (o usufruto dos bens culturais escritos, por exemplo), são, ainda, as grandes fontes de energia que impulsionam a descoberta, elaboração e difusão do conhecimento. (SILVA, 1996, p. 38-39).

Logo, a leitura é uma prática cognitiva que depende da participação ativa do leitor, que é o responsável pela construção de significados a partir do seu conhecimento prévio, histórico e participa da construção na qual o texto é o mediador de informação entre o autor e leitor. O ato da leitura é, portanto, um processo ativo porque inclui compreensão e reflexão a respeito do texto, através das várias possibilidades de leitura.

Para Carlino (2017, p. 82), os estudantes ingressantes no nível superior apresentam dificuldades de leitura porque:

Em contraste com os modelos interativos de leitura, os estudantes universitários dos primeiros anos leem sem um objetivo próprio – já que são demandados a ler – e podem contribuir com escassos conhecimentos sobre o conteúdo dos textos, justo porque estão tentando elaborá-los. As dificuldades para entender (e sustentar a leitura) são inevitáveis se não se acompanha, a partir de cada componente, sua atividade leitora.

Como já vimos discutindo, muitas são as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes universitários. No geral os problemas se referem às dificuldades de integrar novas informações e conhecimentos dentro do contexto histórico, social ou tecnológico.

Tal conjuntura mostra que o desempenho acadêmico no primeiro semestre exige um investimento no desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora, uma vez que, nesse momento de formação inicial o estudante ainda está desenvolvendo uma afiliação intelectual necessária a um leitor de textos acadêmicos. Esta pesquisa confirma estas informações, pois, predomina entre as estudantes a representação de que a leitura compreensiva é um ato mecânico, na qual o leitor só precisa decifrar e encontrar respostas de forma literal.

Nesse sentido, fica evidente que as estudantes carecem de estratégias de processamento cognitivo com profundidade; por isso, cabe orientação e suporte por meio do trabalho pedagógico.

Segundo a estudante Lú, a “*Leitura compreensiva vai além da leitura da palavra. Ela visa compreender o que determinado autor quer dizer com determinado texto. Enfim é entender o que se lê*” (LÚ, Registro do diário, 2019).

Já para a estudante Camilla “*A leitura compreensiva é denominada pela leitura interpretativa, ou seja, aquela onde se compreende de fato o que foi lido*”. (CAMILLA, Registro do diário, 2019).

Conforme a estudante Ana, a “*Leitura compreensiva se refere a uma leitura que se faz de um determinado material e é possível entender o que o autor quis dizer. É conhecer o*

contexto e compreender o que se lê” (ANA, Registro do diário, 2019). A estudante Elza reforça que a leitura compreensiva “*é quando você lê o texto e compreende o que o autor quer passar através dele, ou seja, uma leitura coesa*” (ELZA, Registro do diário, 2019). Segundo a estudante Ari, se trata de “*Uma leitura que tem que ser feita com mais paciência para que no fim haja uma clareza maior das ideias, pois esta leitura tem como objetivo a compreensão de texto*” (ARI, Registro do diário, 2019). E, por sua vez, a estudante Clara diz que “*Na leitura compreensiva além de saber o que está escrito é importante entender a mensagem que o texto lido quer passar*” (CLARA, Registro do diário, 2019). Com efeito, Dell’Isolla (2001) mostra que esse nível de compreensão é considerado primário: “A compreensão do texto é o nível primário do processo inferencial. Na verdade, não se trata propriamente de inferencial. Compreender um texto é, em um primeiro momento, ter acesso a uma das leituras possíveis oferecidas por ele” (DELL’ISOLLA, 2001, p. 171).

Nesse sentido, ler vai além da habilidade de decodificar palavras, mas abrange processos psicolinguísticos, de significação, a partir de ideias que podem estar explícitas ou implícitas no texto. Quanto mais experiência de leitura o sujeito tiver, mais possibilidades de ampliação e de compreensão dessa leitura ele terá.

De acordo com o trabalho de Silva e Santos (2004, p. 460), “a probabilidade de ser bem-sucedido num curso universitário está diretamente relacionada à maturidade do estudante enquanto leitor, que inclui habilidades como compreensão, ritmo, concentração, flexibilidade, criticidade e criatividade”.

Nessa acepção, segundo Carlino (2017, p. 81):

As investigações psicolinguísticas e cognitivas mostram que a leitura é um processo estratégico no qual o leitor deve cooperar com o texto que lê, para reconstruir um significado coerente com ele. Nesse processo, quem lê o faz guiado por seu objetivo de leitura e, a fim de atribuir sentido ao impresso, precisa utilizar seu próprio conhecimento sobre o tema e sobre como se organiza a linguagem escrita.

Além dos conhecimentos linguísticos e estéticos para compreender um texto, é preciso ter também motivação e a dedicação no tocante à leitura. Vale ressaltar que a compreensão de um texto pode variar muito de indivíduo para indivíduo e num único texto pode-se ter diferentes interpretações e análises, já que depende do nível de conhecimento prévio que o leitor tem. É por essa razão que compreender textos exige movimentar os conhecimentos que se tem de linguagem, de texto, do autor e da realidade.

4.2.3 Compreensão como leitura de mundo

“A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real [...]” (FREIRE, 2008, p. 18). Ou seja, é preciso fazer uma leitura consciente e crítica do contexto, é preciso saber ler o mundo, saber interpretar, entender e atribuir significados e reflexões ao texto.

Consoante a este pensamento, a estudante Rosalva diz que leitura compreensiva “*é saber compreender[...], é conseguir ler e entender as mais diversas opiniões e ideias, é ler e a partir disso obter uma leitura de mundo de forma compreensiva.*” (ROSALVA, Registro do diário, 2019).

A estudante Acsa defende a ideia de que leitura compreensiva é: “*Compreender a mensagem que o texto quer nos passar. Compreender o que está ao nosso redor*” (ACSA, Registro do diário, 2019). E de acordo com a estudante Mia, “*A leitura compreensiva nada mais é do que assimilar aquilo que foi lido de forma a trazer para realidade para que seja problematizado, seja dando exemplos ou a partir de algo que faça com que determinado assunto gere aprendizado de fato*” (MIA, Registro do diário, 2019).

Uma pequena parte das estudantes apresenta uma representação de leitura compreensiva que extrapola o âmbito do que está posto no texto, ou seja, além de narrar o ato de compreender como algo relevante para interpretar, entender ideias e opiniões, estas estudantes reforçam a importância de ler para compreender contextos, a realidade que nos circunda e o mundo.

Podemos relacionar essa representação com a perspectiva de leitura compreensiva freireana, quando o autor reflete que é preciso perceber que somos seres inacabados e inconclusos e que, por isso, é preciso ter consciência do mundo e de nós mesmos, tendo em vista que estamos em uma constante busca de conhecimento, liberdade, criticidade, com vistas a ter uma vida melhor. Para Freire (1996):

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p.58).

Freire aborda a leitura de mundo partindo do princípio de que antes mesmo de aprender a ler, a decodificar textos, livros, é preciso fazer a leitura da vida cotidiana. É preciso compreender o mundo em que vivemos, e mesmo aqueles que não são letrados são capazes de

fazer uma leitura do mundo por meio de suas experiências de vida, dos conhecimentos construídos ao longo da história. Freire relaciona a aprendizagem, o conhecimento, a leitura de textos e de mundo como elementos que podem contribuir no processo de emancipação humana e mudança da realidade.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1978, p. 43) aponta que:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha.

Ou seja, os sujeitos estão inseridos numa realidade coletiva e necessitam ter posicionamentos diante dessa realidade e dos acontecimentos do mundo, não como um ser passivo, enraizado, parado, que aceita o que é dado, imposto, mas como um sujeito ativo e livre que julga, inquieta-se, questiona, problematiza o mundo não apenas através da simples opinião, mas sobretudo através da aquisição do conhecimento que, em grande medida, se dá através das diversas possibilidades de leituras que há no mundo.

Nesse sentido, é preciso ter uma visão de mundo a partir do viés da criticidade e, sendo assim, não se deixar levar pelo marasmo institucionalizado pela sociedade, mas ser autor da sua própria história, fugindo da alienação, da manipulação acometida pelos contextos sociais. Para isso, é preciso ter conhecimento, leituras, buscar informações, refletir sobre elas e, sobretudo, conseguir agir a partir delas, numa perspectiva de intervenção da realidade para uma vida mais legítima.

4.2.4 Leitura como produção de sentidos

Ainda nessa perspectiva de representação situada no contexto do leitor, a estudante Antonelly narra que a leitura compreensiva “*é uma leitura em que você consegue encontrar sentido, uma leitura pela qual entende para si e consegue passar para os outros*” (ANTONELLY, Registro do diário, 2019). De maneira correspondente, a estudante Brenda enfatiza que ler compreensivamente “*É entender o contexto do texto e compreender seus significados e seu objetivo*” (BRENDA, Registro do diário, 2019).

Desse modo, encontramos também uma representação de leitura compreensiva que está voltada para a emancipação, considerando o papel ativo do leitor, a criatividade e a possibilidade de construção de múltiplos sentidos na interação com o texto e o contexto de mundo.

De fato, como já vimos discutindo, a compreensão é fator essencial para apreender os significados do texto lido, para que aconteça a comunicação e as relações entre o texto, o autor e o leitor, ou seja, a compreensão é um aspecto básico e imprescindível quando se focaliza a leitura. No entanto, é preciso atribuir às leituras sentidos e significados que não estão na mensagem do texto em si, mas nas possibilidades desencadeadas pelas experiências do leitor no exercício da prática leitora.

A leitura, portanto, não deve ser vista como algo linear, com significados soltos e isolados, mas como um processo de levantamento de hipóteses nas quais o leitor vai descobrindo se aceita ou se rejeita a partir do seu conhecimento prévio e da sua compreensão. Atribuir significação é sair da visão unilateral e perceber que um mesmo texto pode desencadear sentidos e significados distintos para cada leitor, tendo em vista que cada leitor partilha de um conhecimento de mundo diferente e que um mesmo leitor pode ler um mesmo texto de diferentes formas, ou seja, num texto a mensagem transmitida é sempre multilateral.

Assim sendo, a melhor maneira de um homem se libertar é lendo. A partir de uma leitura compreensiva e crítica do seu contexto, percebe-se que as situações possuem posicionamentos distintos que precisam ser vistos, analisados e refletidos, para que não seja aceito algo que é imposto e se desvele o que for melhor para si e para o outro, tendo em vista que vivemos coletivamente e que se deve buscar o melhor para todos.

Sendo assim Hébrard (2001, p. 38) salienta que:

O trabalho de leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como estrita mensagem. A partir de então, pensamos poder mostrar que as inferências inerentes ao ato léxico apoiam-se mais sobre a capitalização cultural específica de cada leitor do que sobre a aprendizagem escolar de uma técnica de decifração [...].

Ou seja, ler um texto, um livro ou a realidade e compreendê-los está diretamente relacionado com as questões socioculturais, com as influências de leituras que cada sujeito teve acesso ao longo da vida. Como cita Silva (1996, p. 71), tem relação com o “repertório experiencial do leitor”.

Dessa forma, o leitor seja ele a criança que inicia na alfabetização ou o adulto já na universidade está num contínuo de atribuição de significados, de expectativas de visão e de chegar à idealidade daquilo que está sendo mostrado pela cartilha ou pelos diferentes tipos de texto. (SILVA, 1996, p. 30).

Em uma perspectiva de leitura como ato emancipador, o sujeito leitor é capaz de produzir um texto com sentido, a partir das relações entre as informações novas e aquelas que

já se encontram na memória, como também deve ser capaz de se concentrar e organizar o pensamento durante a leitura no intuito de assegurar a compreensão do que está sendo lido.

A maioria das pesquisas sobre habilidades de compreensão leitora em estudantes universitários aponta para a hipótese de que estes necessitam de bastante investimento, sobretudo no início do curso, uma vez que ainda não demonstram uma postura leitora crítica e compreensiva no estudo de textos acadêmicos. Nesta pesquisa encontramos duas representações de leitura compreensiva que podemos categorizar como: Leitura compreensiva associada à decodificação do texto e leitura compreensiva relacionada a uma prática de produção de sentidos promotora de emancipação, sendo que, a primeira perspectiva é predominante quando consideramos o universo das graduandas participantes desse estudo.

Inferimos, portanto, que esses achados sinalizam a necessidade de discutir concepções de leitura no nível superior para desenvolver nos estudantes em início de graduação um olhar crítico para o ato de ler. O que essas representações identificadas revelam é que coexistem, entre as graduandas que participaram dessa pesquisa, tal como ocorre em nossa sociedade, dois modos diferentes de conceber a leitura, sendo predominante, uma perspectiva reducionista, que associa o ato de ler a decifração de palavras, sem considerar a amplitude dessa prática, que não se restringe ao texto escrito e que precisa considerar o papel ativo do leitor. Nossos achados estão em consonância com achados de outras pesquisas que embasaram este estudo.

4.3 Representações de leitura crítica: um desafio à compreensão

Nesta sessão discutiremos as representações de leitura crítica empreendidas pelas estudantes participantes desta pesquisa. Com efeito, Sá (2002) deixa claro que nem todos os grupos compartilham de uma representação que se lhe seja própria, mas um grupo pode se caracterizar por dispor de opiniões, informações ou imagens acerca de um determinado objeto, sem se caracterizar, portanto, uma representação social.

O viés da criticidade ao qual nos pautaremos parte da concepção de Paulo Freire, que percebe a leitura como algo que inicia a partir das experiências vividas no mundo; daí que é preciso conhecer o que se está lendo, seja um texto, uma imagem, uma situação, uma poesia, um texto científico, entre outras leituras, para poder analisar e se preciso, rever e transformar a partir de uma prática e uma ação consciente.

4.3.1 Leitura crítica como processo de questionar e transformar a realidade

Podemos agrupar alguns recortes na categoria “Análise”. Bia destaca que *“Logo após a compreensão do texto, as ideias precisam ser analisadas. Essa análise possibilita que o leitor crie sua visão a respeito do assunto e disponha de críticas (tanto reafirmando), o assunto, quanto negando, com fatos que comprovem crítica”* (BIA, Registro do diário, 2019).

Segundo Júlia Ribeiro, ter leitura crítica é *“saber julgar e analisar os fatos em questão, após uma compreensão do objeto analisado. O ato de relacionar os objetos em questão com outros do cotidiano, também refletem uma leitura crítica”* (JÚLIA RIBEIRO, Registro do diário, 2019).

Para a estudante Valéria *“É a leitura onde há um questionamento referente ao que se está lendo”* (VALÉRIA, Registro do diário, 2019). Já para Acsa, *leitura crítica representa: “Fazer a leitura de uma forma a questionar os motivos e criar outras possibilidades para a argumentação de um texto. Se questionar sobre fatos que acontecem ao nosso redor”*. (ACSA, Registro do diário, 2019). Segundo Ari, *a leitura crítica trata-se de “uma leitura que tem como objeto uma análise crítica do texto”* (ARI, Registro do diário, 2019).

Nessa representação de leitura crítica, percebemos que as estudantes descrevem procedimentos que, em conjunto, produzem leitura crítica; no entanto, isso aparece de forma fragmentada e diluída em diferentes discursos que de algum modo aproximam-se dos referenciais acerca do que vem a ser a leitura crítica.

Segundo Silva (1996), a leitura crítica é realizada a partir de um conjunto de processos, necessários ao leitor crítico para que haja significação; a estes processos ele chama “constatar, cotejar e transformar”. Nesse sentido:

A constatação do significado [...] nada mais é do que a compreensão. O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade. [...] A criticidade faz como que o leitor não só compreender as ideias veiculadas por um autor, mas leve-o também a posicionar-se diante delas, dando início ao cotejo [...]. novos horizontes abrem-se para o leitor, pois ele experimenta outras alternativas. Mas o encontro de novas alternativas somente pode ser plenamente efetivado na transformação, ou seja, na ação sobre o conteúdo do conhecimento. (SILVA, 1996, p. 80).

Assim sendo, a leitura crítica exige mais do que somente análise; deve ser geradora de novos significados e representa o ato de compreender para criticar a partir dos mecanismos de reflexão e possibilidades de recriação do texto ou contexto lido.

Nesta mesma perspectiva, outra representação encontrada na narrativa das estudantes é a de que a leitura crítica é uma ação que se relaciona com a “visão de mundo” dos sujeitos. Isso é bastante significativo, na medida em que nos faz inferir que suas percepções reconhecem que a leitura crítica envolve análise do contexto social, a realidade na qual estão inseridas.

Nessa acepção, a graduanda Camilla menciona que “*leitura crítica é aquela onde há uma interpretação e o uso do senso crítico a partir da relação com os conhecimentos de mundo*”. (CAMILLA, Registro do diário, 2019).

De modo semelhante a estudante Antonelly afirma que ler criticamente “*é uma ação pela qual é possível fazer a partir da leitura e da compreensão dela, uma relação com a realidade, com o seu ponto de vista. Trazendo soluções ou aprendizados para o indivíduo e para sociedade*”. (ANTONELLY, Registro do diário, 2019).

As narrativas das estudantes, ao expressarem a representação de leitura crítica, deixam evidente que ler não é somente uma decodificação mecânica de um texto, mas um processo que exige compreensão e um exercício de reflexão através do qual é possível entender a realidade que nos cerca e transformá-la. Nessa medida, é preciso valorizar o conhecimento de mundo e essa representação de leitura crítica corrobora com a concepção de Luckesi *et al.* (1997) quando afirmam que a leitura de mundo é a primeira leitura que se faz e, nessa perspectiva:

A leitura primeira é aquela que cada um faz de sua realidade, através de sua experiência refletida. Somente após esta primeira leitura é que surge, e se justifica, a leitura da palavra. Ela, com efeito, se refere às leituras várias já realizadas por todos e cada um sobre o seu próprio mundo; além do mais, deve conduzi-lo, novamente, a uma leitura direta, primeira e mais profunda, de sua própria realidade e de seu próprio mundo. Isso significa dizer que a leitura da escrita é um instrumento para que possamos entrar em contato com o que as outras pessoas, grupos e povos conheceram e conhecem ainda hoje acerca do homem e do mundo[...]. (LUCKESI *et al.*, 1997, p. 123).

Sendo assim, fazer a leitura do mundo é fator necessário e intrínseco ao desenvolvimento da criticidade, porém só esse conhecimento não é o suficiente, na medida em que os conhecimentos prévios e o linguístico também são muito importantes, pois como cita Kleiman (2002, p. 13):

[...] a compreensão de um texto se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis do conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Essa citação de Kleiman (2002) reforça a ideia de que a visão de mundo e a utilização dos conhecimentos prévios são essenciais na formação de um leitor crítico; entretanto reafirma a leitura crítica como um processo que é mais complexo e que abrange reflexão, inferência, análise, etc. Desse modo, os recortes discursivos reforçam a ideia de que as representações de leitura crítica identificadas se aproximam da teoria, pelo menos, em uma parte do grupo. Quando consideramos o universo como um todo dos sujeitos ouvidos, podemos afirmar que de um modo geral, as estudantes encontram-se em um nível inicial de formação quanto a práticas leitoras em perspectivas emancipatórias, sendo viável investimento no tema.

Vale ressaltar que, para Freire (1996, 2008), a primeira leitura que o sujeito faz é a da realidade e a partir dela é que se lê a palavra. Ou seja, é por meio das vivências e experiências do cotidiano que se consegue ampliar o conhecimento sobre as questões culturais, sociais, políticas, econômicas e, conseqüentemente que se conhece o mundo.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 32).

Portanto, o leitor crítico deve ser curioso, inquieto, analítico, questionador, problematizador, criativo, de modo a se posicionar, refletir e intervir, frente ao seu contexto.

Por esse motivo, a leitura crítica é concebida por Freire (1996; 2008); Silva (1996); Luckesi *et al.* (1997), entre outros, como uma prática que favorece a liberdade, porque ela representa um meio pelo qual é possível adquirir conhecimento e desenvolver a compreensão, a reflexão sobre a realidade, sobre o contexto no qual o sujeito está inserido e a mudança da realidade através do posicionamento de sujeitos críticos e pensantes.

4.3.2 Leitura Crítica como Formação de Opinião

Outra representação encontrada no discurso das estudantes é a de que leitura crítica é “Formação de opinião”. Segundo Ariel, a leitura crítica é “*o poder, após a compreensão de determinado assunto, poder emitir sua opinião sobre tal, concordando ou não do que é proposto pelos autores*” (ARIEL, Registro do diário, 2019).

A estudante Maria Emília diz que: “*A leitura crítica é o ato de ler mais apurado, criticando e entendendo as críticas, formando opiniões*” (MARIA EMÍLIA, Registro do diário, 2019). De acordo com a estudante Rosalva, “*a partir da leitura podemos desenvolver a leitura*

crítica. É sair da zona de conforto e ter um senso crítico sobre determinado assunto, é ter argumentos para defender ou discordar com tal ideia” (ROSALVA, Registro do diário, 2019).

Para Clara, a leitura crítica *“é quando lemos, entendemos e criamos a nossa própria opinião sobre o que foi lido, concordando ou discordando”* (CLARA, Registro do diário, 2019).

Os recortes discursivos destacados acima evidenciam que, para as estudantes, fazer leitura crítica é produzir ideias a partir do lido, formando uma opinião própria; assim, é um exercício que exige um leitor ativo, um sujeito capaz de dialogar com o texto, posicionando-se diante dele e mostrando sua opinião, suas concepções.

Podemos perceber que a representação de leitura apresentada como “formação de opinião” se aproxima do referencial norteador deste estudo na perspectiva de Luckesi *et al.* (1997) quando afirmam que *“a leitura crítica de um texto propõe a sua leitura contextualizada. Ela nunca deverá ser uma prática desenvolvida só mecanicamente. Terá que superar os limites definidos no corpo do próprio texto, para situá-lo em seu contexto”* (LUCKESI *et al.*, 1997, p. 144), isto é, a leitura crítica implica na participação ativa do leitor e exige dele opiniões acerca do que foi lido.

Associando essa perspectiva às narrativas das graduandas participantes da pesquisa, notamos que elas têm representações de leitura crítica que dialogam com as posições do autor mostradas; no entanto, não podemos perder de vista que o leitor crítico para ser ativo, participante e ter a capacidade de fazer inferências e intervir num texto, ou até mesmo criar o seu próprio texto, precisa integrar diversos elementos e estratégias, para não somente ser um leitor ativo, mas um leitor-autor, que seja capaz de construir o seu próprio texto..

Para Diana, *“a leitura que é feita com diálogos e argumentações do seu ponto de vista diante do assunto proposto”*. (DIANA, Registro do diário, 2019). Ane diz que ler de forma crítica acontece *“[...]quando além de compreendermos o que o autor quis dizer, também adotamos um ponto de vista em relação a ela.* (ANE, Registro do diário, 2019).

De acordo com Laura, *“tudo que lemos com um olhar crítico. Quando julgamos aquele texto, se ele realmente atingiu o objeto dele, se tem embasamento”*. (LAURA, Registro do diário, 2019).

Nessa mesma linha de argumentação, para Elza *“a leitura crítica está voltada para o ponto de vista de quem lê. É discordar do pensamento do autor e argumentar em cima disso. É a sua análise sobre o texto”*. (ELZA, Registro do diário, 2019). Segundo a estudante Lú, a leitura crítica é algo que:

[...] vai além da leitura da palavra e da leitura compreensiva. Ela se conceitua em compreender o que se lê e colocar o seu ponto de vista em relação ao que o autor quis dizer. Assim, podendo concordar ou discordar daquilo que lhe é proposto. E com isso, argumentar o seu ponto de vista. (LÚ, Registro do diário, 2019).

Cecília Lins, outra participante da pesquisa, reflete que a leitura crítica é “[...] o ato de ler, compreender e conseguir ter uma opinião acerca do texto seja ela concordando ou discordando do autor”. (CECÍLIA LINS, Registro do diário, 2019). De acordo com a graduanda Mia:

A leitura crítica é aquela na qual o indivíduo já possui um conhecimento vasto ou suas próprias ideias, o que fará com que determinado texto seja compreendido de uma forma diferente, apontando alguns acontecimentos, levantando questões a fim de se chegar não só ao aprendizado, mas no desenvolvimento do senso crítico. (MIA, Registro do diário, 2019).

Todas essas representações convergem para o reconhecimento de que a leitura é crítica quando o leitor se coloca de modo ativo no texto, dialogando com ele, flexibilizando seu olhar e ao mesmo tempo posicionando-se. Embora tais discursos não representem a totalidade dos sujeitos participantes, indicam que apesar da representação de leitura como decodificação, quando a palavra crítica aparece associada ao termo leitura pode suscitar outras representações que envolvem uma representação mais ampliada e voltada para o papel ativo do leitor. Sendo assim, para Silva (1996, p. 81):

A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. [...] A leitura crítica sempre gera expressão: o desenvolvimento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo[...]

Nesse sentido, a leitura crítica possibilita ao leitor realizar uma prática consciente e assumindo um posicionamento diante dos contextos, permitindo a ele relacionar os acontecimentos de mundo com os acontecimentos internos. Silva (2009) menciona a criticidade como elemento básico da leitura e o posicionamento como resultado dessa criticidade. “[...] para a análise comparativa com outros textos sobre o assunto e para o desenvolvimento de novas relações, associações ou combinações de ideias. Todas essas ações subjacentes ao trabalho de interlocução do leitor crítico podem ser amalgamadas em um único conceito, qual seja o de POSICIONAMENTO” (SILVA, 2009, p. 30).

[...] pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos. (SILVA, 2002, p. 26).

Em resumo, para esse autor, ao ler um texto, o leitor crítico deve ter como foco construir um posicionamento que não minimize os acontecimentos da realidade.

4.3.3 Leitura Crítica como Problematização

Outra representação de leitura crítica destacada nas narrativas das graduandas está relacionada com a possibilidade de problematização de fatos e acontecimentos compreendidos durante a leitura e, nesses recortes, continuamos nos aproximando do que vem a ser a leitura crítica. Para refletirmos mais sobre essa questão, analisaremos o que a estudante Brenda ressalta em sua narrativa que leitura crítica é *“quando o leitor se posiciona contra ou a favor do escritor, tendo uma visão analista sobre os fatos apresentados e são capazes de problematizá-los”* (BRENDA, Registro do diário, 2019).

De modo semelhante, a estudante Mari diz que *“Leitura crítica é aquela leitura onde nós iremos levantar determinada problemática sob a ótica da leitura, levantando uma opinião sobre”* (MARI, Registro do diário, 2019). Para Ana, *“Leitura crítica é um modo de leitura, a qual o leitor analisa o conteúdo, compreende, questiona e/ou problematiza aquilo que se leu”*. (ANA, Registro do diário, 2019).

Como foi possível notar, foram muitas as representações de leitura crítica narradas pelas estudantes participantes da pesquisa. Assim sendo, se aproximou de análise, formação de opinião, ponto de vista, visão de mundo, problematização. As estudantes trazem uma representação de leitura crítica que se aproxima da teoria, o que é muito positivo, quando consideramos pesquisas entre universitários iniciantes.

No entanto, também revela a necessidade de um olhar sensível por parte dos docentes universitários, quanto à necessidade de investir em apoio à prática leitora desses estudantes em início de curso. Desse modo, é importante considerar que as estudantes irão atuar como docentes na rede básica e tais representações serão mobilizadas em suas práticas de ensino, se estas forem resignificadas, poderão impactar as futuras práticas pedagógicas. Pois, de acordo com Jodelet (1989, p. 43), *“a representação serve para se agir sobre o mundo e sobre os outros”*.

Com efeito, para Lizárraga (2010), todas essas capacidades citadas acima se complementam, se relacionam e:

[...] constituyen el pensamiento crítico. Se trata de un pensamiento propositivo, razonado y dirigido al logro de metas, que interviene en la comprensión de la información, en la formulación de inferencias, en el cálculo de probabilidades, en la toma de decisiones y en la solución de problemas. Este pensamiento se relaciona

siempre con los procesos cognitivos de orden superior, de ahí que requiera el dominio de las competencias de comprensión. (LIZÁRRAGA, 2010, p. 151).

Portanto, o pensamento crítico se refere a um pensamento que compreende a informação, realiza inferências, pensa sobre as possibilidades, toma decisões, encontra soluções para as questões, entre outras ações. Nesse sentido, as estudantes em seus discursos sobre as representações de leitura crítica, se aproximam do conceito, contudo, não de maneira profunda e clara, necessitando de intervenção e engajamento por parte dos professores e da universidade no sentido de direcioná-las para a construção de uma representação acerca do que vem a ser de fato a leitura crítica. Desse modo, o leitor crítico precisa interpretar criticar, posicionar-se, por meio das leituras de seu mundo, bem como, encontrar significados para si mesmo a partir do mundo do outro.

Das vinte e três colaboradoras da pesquisa, inicialmente três não souberam representar leitura crítica. Ao final das oficinas, depois das atividades de leitura e interpretação de texto, da roda de conversa e das discussões do/no grupo, perguntamos novamente quais eram as representações de leitura crítica das estudantes. Todas responderam, mas em nível de análise utilizaremos abaixo apenas as representações empreendidas pelas 4 estudantes que antes disseram não saber o que responder, não saber a que se referia.

Nesse sentido, para Catarina, *“leitura crítica é muito importante e tem uma grande representação no mundo da leitura, pois com ela podemos entender contextos de uma forma honesta e clara”* (CATARINA, Registro do diário, 2019). Para Alias Grace, *“Leitura crítica é poder criar um argumento, sobre aquilo que está sendo lido e poder defendê-lo. É também reconhecer o não entendimento da leitura, e buscar respostas cabíveis que ofereça coesão”*. (ALIAS GRACE, Registro do diário, 2019).

E para Moana a leitura crítica *“representa uma leitura para a nossa reflexão, uma leitura para analisar diversos aspectos e desafiar a nossa compreensão”* (MOANA, Registro do diário, 2019).

Podemos perceber que houve uma construção epistemológica no pensamento das estudantes com relação à leitura crítica, pois, se no início das oficinas elas não conseguiram responder e sinalizaram não saber a que se referia ou não saber o que responder, após as oficinas tais estudantes conseguiram expandir o repertório sobre as considerações da leitura crítica. Nessa perspectiva, para complementar toda nossa discussão, Lizárraga (2010, p. 151) ressalta que:

Un estudiante que práctica el pensamiento crítico es capaz de entender la complejidad del mundo actual, razonar de forma coherente y argumentada, emplear el lenguaje

propio de las competencias que utiliza, evaluar la credibilidad de lo que lee y estudia, analizar puntos de vista diferentes, solucionar problemas en grupo y predecir acontecimientos futuros. Y si a toda esta constelación de competencias genéricas se añade el hecho de ser capaz de evaluar sus propias actuaciones, queda suficientemente avalada su buena formación universitaria.

Logo, a leitura compreensiva de universitários deve englobar a leitura crítica e o estudante precisa ter condição de distinguir a veracidade das informações presentes no texto para não se deixar enganar. Por isso, é importante a utilização de estratégias de leitura, no momento da compreensão, para que os universitários desenvolvam a leitura crítica.

Ainda refletindo sobre o fato de as estudantes não terem uma representação inicial sobre leitura crítica, talvez isso se dê pelo fato de elas não serem leitoras muito experientes, pois as estudantes só conseguiram formular um conceito após as oficinas. A intervenção realizada nas oficinas está longe de formar um leitor crítico, mas certamente contribuiu para plantar uma semente sobre a importância da leitura crítica na universidade, especialmente para a constituição de leitores mais autônomos do ponto de vista da experiência e da utilização de estratégias leitoras.

Segundo Kleiman (1996, p. 51), o leitor experiente:

[...] tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não conseguem compreender.

Por isso, ao adentrarem na universidade, os graduandos têm uma grande responsabilidade de ressignificar suas dificuldades, assumindo uma posição de sujeitos perante esse novo contexto de leitura, com vistas a superar suas limitações. Vale, portanto, perceber quais são as maiores dificuldades e buscar elementos que permitam a compreensão e garanta o desenvolvimento da aprendizagem.

Apesar de a leitura ser vista como algo complexo, consideramos que seja muito enriquecedora e que pode possibilitar muito prazer e engajamento, na medida em que vamos descobrindo novas informações, novos fatos, novos elementos e ampliando o conhecimento para os estudantes terem o que discutir com os pares.

Por isso, a leitura precisa ser bem realizada, com compreensão, para que os sujeitos possam resgatar a memória de leituras anteriores, expandir a imaginação, construir novas informações e ideias, criar resoluções para os problemas, desenvolver hipóteses e dar significação ao contexto lido.

Destacamos que o ato de ler muda as concepções, as crenças, os valores, os olhares com relação ao mundo e pode contribuir para melhorar a forma de viver das pessoas, porque ler é uma forma de estar atento aos acontecimentos da realidade que nos cerca. Inferimos, portanto, que a leitura é essencial para a vida dos sujeitos e, no contexto da universidade, sobretudo para possibilitar uma visão de mundo mais ampla e contribuir para o desenvolvimento da formação pessoal e profissional, como também para favorecer a capacidade de refletir sobre a realidade, de ter opiniões e criticidade diante do contexto sócio cultural em que vivem, para que possam modificar a realidade através de uma prática social mais equânime e justa.

Pozo (2009) salienta que o professor representa uma peça fundamental nesse processo inicial de estimular, ensinar e direcionar o estudante nos processos inferenciais de leitura crítica na universidade, bem como fomentar o gosto e a responsabilidade pela leitura, uma vez que ela é condição necessária para os acadêmicos adquirirem informações científicas e desenvolver a capacidade de questionar e se inquietar com os textos lidos.

Nesse sentido, Carlino (2017, p. 85) afirma que:

Os professores dispõem de repertórios bibliográficos construídos ao longo da sua formação; são os que podem contribuir com pistas e lentes que ajudem a percorrer e focar o que, de acordo com o seu conhecimento da disciplina, é importante nos textos. Desse modo estaremos ensinando a ler como se faz nas respectivas comunidades discursivas, o que costuma ser exigido sem ser ensinado.

Portanto, cabe ao professor direcionar aos estudantes ingressantes acerca dos processos de leitura para ressignificar e aperfeiçoar a formação de sujeitos leitores ativos no contexto da universidade.

No entanto, não podemos esquecer que no cenário universitário brasileiro nossos docentes enfrentam difíceis condições de trabalho: acúmulo de funções no âmbito da extensão ensino e pesquisa, cargas horárias extensas e um número elevado de alunos para orientar, condições estas, que dificultam quem assume este papel de suprir lacunas da formação leitora, decorrentes da educação básica.

Nesse sentido, é de fundamental importância que informações de pesquisa como a nossa não reforcem a tendência brasileira de culpabilização dos professores, mas que apontem necessidades e possibilidades de enfrentamento dos desafios pedagógicos que a docência impõe. Nessa perspectiva, acreditamos que o aprimoramento da formação leitora de estudantes ingressantes na universidade requer esforço conjunto dos profissionais que atuam nos semestres iniciais e ações pontuais a nível institucional que envolvam todo o quadro docente do departamento de ensino.

Desse modo, a formação de leitores conscientes, compreensivos e críticos vai além, como já mencionamos; tem relação direta com a formação do leitor, com o nível de conteúdo que o texto está apresentando. Se há uma distância ou uma má formação de leitores ao longo de suas vidas pode tornar a compreensão difícil e comprometer a própria formação do sujeito.

4.4 Dificuldades no processo de leitura: um convite à autonomia

Na dimensão “dificuldades no processo de leitura” vamos apresentar e analisar as informações produzidos pelas estudantes de Pedagogia que participaram da oficina de leitura compreensiva e crítica. Esta dimensão, a partir das informações analisados, está subdivida em três subseções: Novo contexto textual; Dificuldade de Compreensão da leitura e Autorregulação.

Muitas são as questões de interferência na compreensão leitora e estas podem estar relacionadas ao leitor ou ao texto. Neste caso, analisaremos somente aspectos que prejudicam a compreensão leitora relacionados ao leitor a partir das narrativas trazidas pelas participantes.

Apresentamos e analisamos as informações referentes às dificuldades de leitura enfrentadas pelas estudantes na universidade. Conforme o que revelaram nos diários produzidos durante as oficinas, como também durante as discussões nas rodas de conversa, as dificuldades estão associadas a muitos fatores: Ausência de tempo; prática de leitura pouco frequente; falta de organização e concentração, assim como a grande quantidade de textos solicitados pelos professores dos diversos componentes curriculares; dificuldades de compreensão e interpretação relacionadas coma densidade dos textos; vocabulário novo e complexidade das ideias dos autores.

4.4.1 Novo contexto textual

De acordo com Coulon (2008), ao entrar na universidade o aluno passa por muitas mudanças ao mesmo tempo, como por exemplo, um nível de ansiedade maior, modificações na vida afetiva com relação à família, uma vez que estão se tornando adultos e seres mais autônomos. Tem-se também, mudanças nas relações pedagógicas, tendo em vista que as afinidades entre o professor do ensino superior e estudantes são reduzidas em relação aos professores do ensino médio, entre outras variáveis. Todos esses elementos, uma vez que não estejam elaborados, podem significar um fator determinante do fracasso, conforme evidencia Coulon (2008).

Nesse sentido, para esse autor, a entrada na universidade exige do aluno um processo de adaptação aos princípios do nível superior e, especialmente quando o aluno não consegue habituar-se “em termos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos e o *habitus*”, esse aluno pode vir a fazer parte dos números de abandono e fracasso.

Nessa lógica, um dos elementos também levantado pelas estudantes, no que se relaciona às dificuldades com relação à leitura na universidade, está associado ao fato de estarem saindo do ensino médio e de que, nesse segmento, as leituras eram distintas e menos complicadas. Logo segundo aponta uma estudante, a dificuldade se dá pela:

[...] falta de vários conceitos que não tenho familiaridade. Como acabei de sair do ensino médio o contexto dos textos apresentados eram bem diferentes dos acadêmicos. O fato de não ter uma boa quantidade de leituras, com qualidade faz com que muitas vezes eu não consiga argumentos para concordar ou discordar com os temas abordados (CLARA, Registro do diário, 2019).

A estudante revela sua dificuldade de leitura na universidade e ressalta as diferenças entre os textos lidos no ensino médio e os textos acadêmicos, citando, ainda, que não tem uma boa quantidade de leitura, ou seja, inferimos que ela não tem uma prática frequente de leitura e que essa mudança de contexto, bem como a ausência de conhecimentos prévios, tem atrapalhado o seu processo de leitura no nível superior.

O estar na universidade, portanto, vai exigir dos estudantes um conhecimento com relação à vida universitária e esse conhecimento se refere a um processo que se aprende vivenciando e experienciando. Nesse sentido, há uma necessidade dos estudantes ingressantes se apropriarem com autonomia do ato de aprender.

Desse modo, cabe ao aluno se inserir nesse novo contexto físico, relacional e textual, apesar das dificuldades, porque disso depende o seu sucesso acadêmico. Assim, o aluno precisa ter um engajamento no espaço da universidade, um relacionamento com os pares, com os professores e com o seu processo de ensino aprendizagem.

Júlia Ribeiro, outra participante, enfatiza o quanto as leituras na universidade são cansativas e atribui isso à sua falta de experiência com a leitura. Assim, ela diz que “*as leituras acadêmicas tem sido maçantes, talvez pelo hábito da leitura não ter sido sempre instigado na minha trajetória escolar.*” (JÚLIA RIBEIRO, Registro do diário, 2019).

Do ponto de vista das ciências cognitivistas, a aprendizagem da leitura se trata de um processo complexo que envolve sujeitos históricos, narrativas de vida, os estímulos intrínsecos e extrínsecos e, sendo assim, a leitura implica no desenvolvimento de estratégias e habilidades cognitivas e de compreensão.

Por outro lado, a entrada na universidade não é igual para todos, de modo que tem relação com os decursos escolares e pessoais vividos anteriormente, o que significa dizer que não é regra ter essa problemática, ou seja, enquanto uns tem dificuldades, outros podem não ter. A exemplo disso uma das participantes relata: “[...] muitas vezes tenho dificuldades quando o texto é denso, entretanto, consigo criticar bem” (LARA, Registro do diário, 2019).

Algumas estudantes durante a roda de conversa ressaltaram a falta de engajamento na universidade, associando-as às diferenças e aos desafios desse novo contexto. Ressaltaram que no ensino médio as formas de leitura eram mais livres, menos densas e até mais prazerosas, apesar de acharem frágeis.

A mudança do ensino médio para o superior traz, portanto, muitas inquietações, o que certamente vai demandar processos de reconhecimento de si, do contexto e adaptações para que se tenha sucesso nessa nova realidade.

Nessa perspectiva, para Coulon (2008):

O colégio e a universidade não têm a mesma comunidade de *habitus* e o primeiro ano de universidade, sobretudo os primeiros meses e as primeiras semanas, exige que se passe de uma à outra. Este trabalho deve ser realizado além do trabalho intelectual normalmente relacionado à universidade. Ele demanda tempo e deve ser considerado como uma aprendizagem verdadeira. Esquemas culturais devem ser desenvolvidos, é preciso “esquecer” sua cultura anterior de estudante de ensino médio, [...], para substituí-la por uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada, tão mais difícil de decodificar e adquirir na medida em que ela é mais simbólica. (COULON, 2008, p. 41-42).

Assim sendo, é esperado dos estudantes que se inteirem a respeito do contexto acadêmico como um todo, interajam, se engajem nesse ambiente para sentirem-se parte dessa “nova cultura universitária”, a fim de conseguirem “sobreviver”, como cita Coulon (2008), e adquirir conhecimento, domínio das rotinas e a competência esperada.

Nesse mesmo sentido, Silva (2015, p. 38), reflete sobre as dificuldades que os estudantes têm de encarar ao ingressar no nível superior, considerando:

[...] como desafiadora para estes e para a própria universidade, pois desprovidos de conhecimentos sobre a cultura universitária carecem de aprender sobre si mesmos, no sentido de saber a que é por que vieram e, aprender sobre a instituição na qual foram inseridos.

Diante dessas discussões, fica evidente que há um desafio que não é somente do aluno, mas dos professores de ressignificar esse contexto inicial e ajudar aos estudantes a saírem da condição de passivos para sujeitos ativos e autônomos.

4.4.2 Dificuldades de Compreensão

Um dos desafios que as estudantes sinalizaram ser inerente a esse momento inicial de ingresso na universidade tem relação com as dificuldades de leitura dos textos. Muitas delas teceram comentários sobre a complexidade dos textos, a linguagem desconhecida, os tamanhos dos textos e a quantidade excessiva de textos ao mesmo tempo, levando em consideração os vários componentes curriculares, etc.

Estes fatores de forma isolada ou em combinação representam um conjunto de comportamentos que prejudicam as estudantes no processo de aprendizagem da leitura e ampliação do conhecimento. Para melhor ilustrar essa percepção, mencionamos os registros das estudantes acerca dessas dificuldades.

Muitas delas sinalizam um sentimento de angústia na tarefa de compreender ou interpretar um texto, fazer inferências e criticá-los. Nesse sentido, a estudante Maria Emília diz: *“Tenho muita dificuldade de compreender, sempre tenho que ler novamente”*. (MARIA EMÍLIA, registro do diário, 2019.). Outra estudante narra que: *“As maiores dificuldades são as interpretações, a partir dos conceitos que aparecem”* (CAMILLA, registro do diário, 2019).

Assim, a compreensão do texto, está intimamente associada, segundo essas alunas, à complexidade trazida pelos textos acadêmicos. *“Compreender a ideia central do texto é minha maior dificuldade, logo não consigo fazer uma crítica, uma vez que, para que isso ocorra é necessário a compreensão do texto.* (ELZA, Registro do diário, 2019, grifo nosso).

De acordo com Kleiman (2002, p. 13), “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”, isto é, os sentidos do texto são construídos por meio dos conhecimentos prévios e são ampliados mediante interação com outros textos, de modo que, sem essa interação a compreensão pode ser prejudicada.

A falta de compreensão de um texto pode ser gerada por muitos elementos como vimos e, além disso, interfere diretamente na capacidade das alunas de fazerem inferências, ampliar suas discussões, estabelecerem vínculos com outras leituras e com as situações vividas.

De acordo com Freire (2008), a compreensão do que é lido tem relação com a trajetória do leitor e o nível de conteúdo do texto; quando há uma distância significativa entre ambos a compreensão é dificultada. E pelas narrativas apontadas, nesse processo inicial essa é uma realidade que precisa ser refletida e ressignificada. Vejamos em mais alguns depoimentos abaixo:

Tenho dificuldades de fazer críticas e conclusões e de retratar meu entendimento. (ALIAS Grace, Registro do diário, 2019).

“[...] A posição que tomamos muitas vezes. Tenho receio de julgar o que alguns autores trazem[...]” (MIA, Registro do diário, 2019).

“A não compreensão imediata do que é lido [...] Dificuldades de fazer leituras críticas [...] de descrever o que eu compreendi da leitura feita”. (VALÉRIA, Registro do diário, 2019).

“Na maioria dos textos, tenho dificuldades de fazer análise crítica e relacionar com o cotidiano” (ACSA, Registro do diário, 2019).

“Minha dificuldade maior é interpretar com autonomia aquilo que eu leio e me posicionar em relação ao posicionamento do autor”. (LÚ, Registro do diário, 2019).

Percebemos de forma clara que as estudantes têm dificuldades de leitura e, entre os vários fatores citados anteriormente estão a falta de compreensão e falta de capacidade de fazer críticas aos textos lidos. Segundo Freire (2008), o ato de ler exige coragem, compromisso, disciplina e autonomia por parte do leitor, ou seja, estas estudantes terão que fazer um investimento com relação à formação acadêmica, sobretudo com relação à leitura, tendo em vista que é fator essencial para interação com os textos, diálogos entre os componentes curriculares e desenvolvimento da aprendizagem.

Nessa perspectiva, Lajolo e Zilberman (1996, p. 59) diz que:

[...] ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Logo, cabe às estudantes trazer significação aos textos lidos, sendo capaz de ter autonomia para compreender e defender suas ideias a partir do que leu, a partir do que acredita, a partir do que conhece e defende. Isso faz parte de um exercício que vai exigir conhecimento prévio, ampliação desse conhecimento através de outras leituras diversas e capacidade de fazer inferências.

As declarações das estudantes relacionadas à dificuldade que apresentam em compreender e criticar as informações presentes nos textos, segundo revelaram, acontece por diversas circunstâncias, como por exemplo, pelo fato de se tratar de textos científicos, ou seja, os textos acadêmicos trazem uma “complexidade” maior do que os textos lidos na escola, quer seja pela extensão, quer seja pela linguagem mais rebuscada, o que para elas torna a leitura de difícil compreensão.

Nessa lógica, a estudante Rosalva sinaliza que: “*A minha dificuldade é [...] entender o texto, o que o autor traz. São textos complexos e que de certa forma dificulta o entendimento e isso me deixa meio duvidosa ao realizar uma crítica sobre tal obra*” (ROSALVA, registro do diário, 2019, grifo nosso).

Ainda sobre a complexidade dos textos, outras estudantes sinalizam que “*Minha dificuldade está no entendimento do texto, por ser, na maioria das vezes um texto complexo*” (LAURA, Registro do diário, 2019, grifo nosso). “*Tenho dificuldades de compreender os textos acadêmicos com linguagem complexa e o significado de algumas palavras*” (DIANA, registro do diário, 2019, grifo nosso). “*Tenho dificuldades em leituras muito complexas e textos grandes. Quando os textos são muito complexos, tenho uma certa dificuldade para criticar e entendê-lo*”. (CATARINA, Registro do diário, 2019, grifo nosso). “*Muitas vezes encontro dificuldade na compreensão do texto por serem muito complexos, por isso, não consigo ter uma leitura crítica*” (CECÍLIA LINS, Registro do diário, 2019, grifo nosso).

O processo de leitura e compreensão exige do leitor um conhecimento de mundo, pois é preciso ter uma base e isto vai exigir do estudante atualização do contexto histórico-social, leituras diversas e análises sobre sua realidade e das situações em que vive; é preciso também ter um vocabulário amplo e isso se adquire através da leitura.

Segundo Freire (2008), enquanto leitor não podemos esperar que o conhecimento esteja pronto e acabado no texto, pois não é preciso que o autor esclareça absolutamente tudo ou que a compreensão do texto esteja fixa à espera do leitor. Contudo, é papel do leitor se doar ao texto e extrair dele a composição do autor, associando a sua subjetividade e fazendo leitura crítica.

O estar no contexto universitário vai requerer dos estudantes que tenham organização e disciplina quanto à sua formação acadêmica, por isso, vai demandar que se ajustem ao que Coulon (2008) chama de código do estudante. Nesse sentido, cabe ao estudante, ter responsabilidades quanto às tarefas acadêmicas solicitadas. Essas tarefas vão determinar que estudem e criem uma prática de leitura para que tenham sucesso na universidade, pois, como reflete Freire (2008), o leitor não pode ter medo de ler; se ele não está entendendo a leitura e quer muito compreender, será preciso juntar esforços, criar uma disciplina intelectual e encarar o desafio de compreender o texto.

Por isso, a leitura é tão importante: porque vai auxiliar os estudantes no seu processo de aprendizagem, a constituírem-se enquanto sujeitos leitores diante do texto, ampliando repertórios, conhecimentos e constituindo liberdade de sujeito autor.

No que concerne ao processo de leitura no espaço acadêmico, Coulon (2008, p. 236) reforça que:

Ler, escrever e pensar são três operações que fundam o trabalho intelectual. Se elas são consideradas como muito difíceis de serem realizadas por grande parte dos novos estudantes, é porque, para além das operações do senso comum que elas ilustram, elas são o signo distintivo da atividade intelectual. Além disso, não podemos imaginar, quando se é professor e abraçamos uma profissão onde o falar é fundamental, o terror que pode representar, para alguns estudantes, o fato de se exprimir oralmente.

Nessa acepção, a leitura é um elemento relevante no processo formativo e, portanto, a prática da mesma é condição *sine qua nom* para dar contribuições teóricas e conceituais, ajudar os estudantes a refletirem seus contextos e fomentar/desenvolver o olhar crítico. De tal modo tece Kleiman (2000, p. 21): “Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão”. Logo, não se tem dúvida da importância da leitura para o processo de desenvolvimento dos estudantes e da necessidade do compromisso com a leitura, por parte do leitor.

Durante as rodas de conversas, as estudantes participantes da pesquisa citam que este processo de dificuldade de compreensão e de criticar um texto está diretamente ligado à diferença de contexto entre a escola e a universidade e a pouca familiarização com a linguagem mais complexa dos textos acadêmicos.

Sobre esse aspecto podemos citar Carlino (2017), quando ela afirma que a linguagem acadêmica é sim uma linguagem difícil, porque é elaborada para pesquisadores e que é natural que os estudantes, sobretudo, no primeiro semestre como é o caso dessas estudantes, tenham dificuldade de compreensão no momento da leitura do texto.

4.4.3 Dificuldade com relação à Autorregulação

Em seus recortes discursivos identificamos, além das dificuldades com a compreensão dos textos, ausência de estratégias de autorregulação para organizar uma rotina de estudo e um planejamento que contribua com o enfrentamento das dificuldades. As narrativas evidenciam dificuldades como baixa concentração, pouco tempo para a demanda de leitura do conjunto de componentes curriculares e vocabulário insuficiente para a compreensão.

Segundo elas, a quantidade de textos e o pouco tempo são fatores que dificulta uma leitura mais atenta e prazerosa. Nesse sentido, uma participante afirma: “*tenho muita dificuldade com a quantidade de textos das disciplinas diferentes para dar conta, no tempo proposto, acaba fazendo com que a leitura seja corrida e eu não me dedique à todas elas, como deveria, para refletir e criticar*” (ANA, Registro do diário, 2019). Já Ariel menciona: “[...] *sinto dificuldades com a quantidade dos textos e com artigos com muitas definições*. (ARIEL, Registro do diário, 2019, **grifo nosso**).

Do mesmo modo, Ane assinala que a sua dificuldade de leitura está relacionada ao tempo, à quantidade de textos: “*A maior dificuldade tem sido com relação a **grande quantidade de textos** passados pelos professores e o **pouco tempo** que tenho para fazer as leituras. Isso às vezes me sobrecarrega e impede que eu consiga me aprofundar mais nos textos*”. (ANE, Registro do diário, 2019, grifo nosso).

Já na fala de Bia, percebemos que ela nos traz um elemento novo, que se relaciona com a sua organização. Ela fala das dificuldades por conta da quantidade de textos, quanto ao tempo para fazer as leituras diversas, mas reconhece também que não está sabendo se organizar pela falta de experiência no nível superior. Ela ainda salienta que está buscando “métodos” para construir uma organização, o que é muito importante para o seu processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento.

A minha dificuldade está relacionada ao **tempo**, pois os professores passam uma quantidade de livros/leituras que, por ainda não saber me organizar, por não estar acostumada a esta quantidade de leitura, se tornam excessivas ao tempo disponível. Sendo assim, **estou buscando métodos para que essa organização aconteça**, possibilitando que eu me dedique mais a compreensão dos textos. (BIA, Registro do diário 2019, **grifo nosso**).

Esse pensamento de Bia é muito importante, pois o estudante precisa reconhecer o seu papel no contexto de sua formação, admitindo que o caminho é árduo e que depende grandemente dele. Essa tarefa de se apropriar do seu processo de aprendizagem é valorizada por Boruchovitch e Gomes (2019) como essencial e dependente de três ações que se complementam: A metacognição, a autorregulação e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

A metacognição para Boruchovich (2019, p. 43):

Permite ao aluno tomar consciência do processo de aprendizagem: consciência de si mesmo e das suas possibilidades e limitações; consciência das características e exigências das tarefas e consciência de que existem ferramentas que podem ser utilizadas para assegurar o êxito em alcançar os próprios objetivos e os objetivos de aprendizagem.

Dessa maneira, a metacognição está relacionada com o reconhecimento do próprio processo de aprendizagem, ou seja, o aluno se conhece e compreende como acontece o seu processo de aprendizagem, consegue refletir sobre ele e tomar atitudes que melhorem e auxiliem na aquisição do conhecimento.

Outras estudantes enfatizam a dificuldade da leitura pela quantidade de textos e a falta de tempo para concluí-los, reconhecendo a sua falta de prática de leitura com o contexto universitário como é o caso de Acsa. “[...] Geralmente são **muitas atividades e leituras** e o

tempo fica curto, com isso, a maioria das leituras são feitas de forma superficial, talvez pela sobrecarga que ainda não é do meu costume” (ACSA, Registro do diário, 2019, **grifo nosso**).

Percebemos que grande parte das alunas, tanto nos registros dos diários quanto nas rodas de conversa, reconhecem a importância do tempo de estudo para conseguir ler com qualidade, esmiuçar os textos a ponto de compreendê-los e fazer inferências. Consideram importante e percebem a necessidade de melhorar essa situação de tempo de estudo. Em outras pesquisas lidas, que abordavam o perfil dos estudantes de licenciaturas, o problema da falta de tempo está relacionado ao trabalho; entretanto, nessa turma as meninas ainda não estavam trabalhando.

Além dessas questões surgiram também dificuldades com relação à atenção: *“Tenho muita dificuldade em me dedicar a leitura com a atenção devida. Acredito que não ter o hábito da leitura dificulta o prazer de ler atentamente para interpretar [...]”* (ANA, Registro do diário, 2019, **grifo nosso**).

Já, Clara diz que *“Na compreensão dos textos de imediato, falta a concentração para absorver as ideias”* (CLARA, Registro do diário, 2019, grifo nosso). E Alias Grace diz que *“é uma dificuldade minha a atenção, aí não consigo retratar o que tenho em mente [...]”* (ALIAS GRACE, Registro do diário, 2019, grifo nosso).

Surgiram também dificuldades relacionadas até com o ato de ler no barulho, *“minha dificuldade é ler no barulho externo, eu me desconcentro com o ambiente externo [...] e não consigo fazer leituras críticas”*. (VALÉRIA, Registro do diário, 2019).

A fala de Moana reflete bem o perfil do estudante de licenciatura trazido em outras pesquisas: *“O cansaço que muitas vezes me impossibilita de fazer uma boa compreensão do texto e as pausas para procurar as palavras [...]”* (MOANA, Registro do diário, 2019).

Para Morgan e Deese (1980), ser bem-sucedido nos estudos envolve estudo absoluto na busca do conhecimento e ter uma organização quanto aos estudos e mantê-los em dia demanda ao aluno planejar o seu tempo, criando um plano de estudo para o dia-a-dia, a semana ou até mesmo o ano.

As dificuldades com relação ao significado das palavras mostram a pouca familiaridade com o repertório vocabular acadêmico que ainda estão construindo, o que pode estar relacionado ao fato de ainda não terem se adaptado ao ingresso no ensino superior, uma vez que ainda estão no primeiro semestre, bem como, é uma nova área para elas.

Muitas delas salientaram a necessidade que tem de ler os textos várias vezes e, mesmo assim, nem sempre conseguem compreender; em face disso revelaram durante a roda de conversa que para amenizar as dificuldades contam com a ajuda do professor nas aulas

expositivas e com a ajuda das colegas, de forma que muitas vezes adotam o estudo em grupo, para que uma ajude a outra no processo de reflexão.

Dentre essas questões ou várias associadas, muitas estudantes reconhecem a falta de autonomia e da capacidade de se colocar diante da leitura de um texto a ponto de criticá-lo com segurança, apesar que durante as rodas de conversas a maioria se posicionava oralmente e conseguia dialogar acerca das temáticas debatidas de forma consciente e inteligível. E, por fim, surgiu a questão da leitura sem sentir prazer, como algo que dificulta seu desenvolvimento na universidade, pois o fato das leituras de textos serem impostas, causam muitas vezes a falta de prazer pela leitura do texto.

Nesse sentido, “Entende-se que a compreensão em leitura envolve, além dos processos cognitivos e metacognitivos, a motivação para ler, assim como os conhecimentos e experiências anteriores [...]”. (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 45-46).

Todas as narrativas estão relacionadas com a dificuldade de compreender ou interpretar e muitas estudantes revelaram o quão difícil é compreender os textos mediados na universidade. Isso fica perceptível em suas falas durante os relatos, mas questões como falta de concentração, falta de organização, cansaço e atenção são elementos relevantes que devem ser levados em consideração no momento da leitura ou do estudo, apesar de serem externos ao texto.

A isso tudo, Boruchovitch e Gomes (2019) chamam de “autorregulação de recursos contextuais”. Isso implica que o estudante tenha um comportamento consciente, autorreflexivo e proativo, que auxilie na organização do tempo de estudo e do ambiente de estudo. Sendo assim, o estudante autorregulado se relaciona com suas questões de aprendizagem e emocionais de maneira equilibrada, de modo a proporcionar um aprendizado dos conteúdos com qualidade e resultado.

Logo, os estudantes precisam criar estratégias de estudo, ter organização na rotina, estudar individualmente ou em grupo e reconhecer como se dão os processos de metacognição para, a partir disso, ir ajustando a imaturidade emocional e conceitual que adentra a universidade.

As informações mostram a necessidade que as estudantes têm de terem mais experiências quanto a estratégias de estudos mais adequadas, sendo assim, além dos estudantes terem a responsabilidade frente ao seu ingresso é papel da universidade contribuir para reparar essas dificuldades, viabilizando orientações acerca do melhor aproveitamento do seu tempo e do engajamento dos espaços presentes no campus da universidade.

Já sinalizamos que a leitura é um processo complexo e longo, que vai além do processo de decodificação. As narrativas trazidas pelas participantes da pesquisa, especialmente quando elas mostram suas dificuldades, conseguem de maneira clara enfatizar esse aspecto.

Nessa acepção, o processo da leitura “depende de fatores cognitivos e afetivo-motivacionais do aprendiz, assim como de fatores socioculturais e dos contextos de aprendizagem [...]” (BORUCHOVICH, 2019, p. 44).

Portanto, o leitor precisa, para a realização da leitura, de mais recursos além do conhecimento da linguagem, além do conhecimento prévio, além de reconhecer o significado das palavras. Para desenvolver uma leitura com qualidade e compreensão são indispensáveis a associação de vários elementos que:

Não se limitam a “estudos acadêmicos”, mas incluem um repertório rico de vivências e experiências que ultrapassam os muros do lar [...] e que permitam compreender o mundo em que vivemos com toda a gama de contradições e desafios presentes e com todas as conquistas possíveis a empreender. (BORUCHOVITH, 2019, p. 66).

O sucesso vai surgir quando o estudante perceber a relação entre o contexto da universidade e suas relações textuais e contextuais do ensino e pesquisa, teoria e prática, estabelecidas no meio acadêmico. São muitos os elementos, desde se apropriar do espaço até o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem, da autorregulação, da metacognição, da dedicação e tantos outros elementos que marcam a vida de um estudante e que o ajudam a ter sucesso durante o processo e no futuro da profissão.

Parte disso, como já sinalizamos, vem da história de vida de cada um, dos interesses da vida adulta e a outra parte é inerente à relação pedagógica, onde o professor também tem o papel relevante de ensinar, mediar e tornar mais tênue esse caminho até a aprendizagem.

Inostroza (1998) declara que o processo da leitura é ativo, de modo que o leitor o adentra na tentativa de se aprofundar e extrair o seu significado, constituindo sentidos entre o ato de ler e o eu.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar e reescrever. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude em fase de (FREIRE, 2002, p. 11)

Paulo Freire (2002) propõe o despertar da leitura e da educação, com vistas a uma responsabilidade social e política; que tenhamos um mínimo de criticidade e consciência racional para analisar a realidade em que vivemos na tentativa de promover uma mudança de atitude e reinvenção da sociedade.

Falar e ousar falar, saber quando fazê-lo, saber organizar o pensamento e sua expressão, não são operações “naturais” utilizáveis qualquer que seja o ambiente onde nos encontramos. Elas obedecem a códigos sociais dissimulados que todo novo estudante deve detectar, decifrar e depois incorporar para poder exibir sua competência. (COULON, 2008, p. 236,237).

O ato de ler, de se pronunciar enquanto leitor consciente e crítico não é algo fácil e que se consegue de imediato. Coulon (2008) chama de afiliação intelectual o que chamamos de aprendizagem, aquisição de conhecimento. Nesse sentido, ele diz que o estudante ao entrar na universidade deve ter a autonomia de decidir por si mesmo o empenho que irá dedicar a esse processo de construção do conhecimento. Assim, a “característica comum de qualquer passagem para o ensino superior, em todas as universidades e em todos os domínios é aprendizagem do trabalho autônomo” (COULON, 2008, p. 239).

Dessa forma, a autonomia na vida acadêmica é essencial, sobretudo, porque diferentemente da escola, a universidade não tem instruções prontas, nem diários para orientar, exigindo de cada sujeito independência e liberdade de escolha de suas ações.

Para Piletti (2000), a leitura é um processo ativo porque ler implica não só apreender significados, não obstante, associar a eles nossas experiências de vida e visão de mundo enquanto leitor. Nessa perspectiva, reconhecer a leitura como um processo ativo é percebê-la como um processo dinâmico, onde se deve priorizar a formação de um leitor crítico e competente.

Nos diálogos das rodas de conversa, as estudantes citam o trabalho pedagógico de uma determinada professora que, apesar de não ser da área específica de linguagens, reconhece a importância de dar suporte nesta área, porque a mesma percebe que para o trabalho dela prosperar, faz-se necessário o reconhecimento dos componentes básicos para uma boa leitura.

Neste caso elas citam o fato da professora se preocupar em dar uma aula preliminar de orientação sobre leitura, trazendo para a sala de aula autores que podem auxiliar nesse processo inicial de ingresso, bem como, a partir dessa iniciativa, estabelecer critérios claros para o desenvolvimento do componente curricular.

Não uma, mas boa parte das alunas parece, pelas observações, ter um apreço especial pela referida professora, que teve a sensibilidade de acolhê-las e ajudá-las nessa passagem. Elas ressaltaram o quão importante foi essa iniciativa da professora de se interessar pela causa.

Numa análise mais abrangente, as dificuldades de leitura e compreensão dos textos ou mesmo a capacidade para criticar um texto podem estar associadas ao fato das alunas terem lido pouco ao longo de sua história de vida ou ao fato de estarem lendo pouco no momento atual,

além de terem baixa proficiência leitora. Muitos autores citam que a carência de leitura origina problemas com relação à leitura, à interpretação e à produção de texto.

Sabe-se, evidentemente, que a leitura e a sua relação com o contexto, não é algo que se constrói do dia para a noite, mas algo que se arrola com as narrativas de vida de cada sujeito. No entanto, se o estudante não tem essa cultura, a universidade tem um papel crucial, uma vez que a leitura se faz muito importante, já que através dela pode-se melhorar a escrita, a interpretação de textos, ampliar vocabulário e ressignificar a produção de textos, artigos e, sobretudo, a capacidade de intervenção da realidade.

Nesse sentido, a instituição tem um papel fundamental no processo de formação dessas estudantes, tendo em vista, que deve ser um ambiente propício para o incentivo, o desenvolvimento da leitura e a formação de leitores, independentemente de sua natureza epistemológica.

O interesse desta mudança de perspectiva é observar e escutar os estudantes em sua nova posição e ver como eles gerenciam a transição para o novo status. Esta nova posição não é conquistada de uma só vez, sendo, ao contrário, objeto de um processo de aprendizagem cuja duração e dificuldades dependem, certamente, do tipo de instituição frequentada, dos estudos empreendidos, do caminho percorrido anteriormente, ainda que apresentem características comuns que ultrapassam a diversidade de universidades e situações pessoais dos estudantes. (COULON, 2008, p. 61).

Assim sendo, é papel do aluno e do professor ressignificarem juntos esse processo de transição da escola para a universidade e, aos poucos, irem construindo uma nova postura e uma nova mudança de mentalidade que mostre ao aluno a importância que a leitura tem para a constituição dele enquanto cidadão e futuro profissional.

“Ensinar as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura é uma forma eficaz de promover a compreensão autorregulada em leitura”. (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 46). Neste sentido, o aluno precisa ter consciência sobre seus próprios conhecimentos e sobre a competência que tem de compreender e utilizar suas capacidades intelectuais. Então, o professor precisa ensinar as estudantes a desenvolverem habilidades e competências para estudo, como também as estudantes precisam se envolver mais com o processo formativo, tendo responsabilidade sobre sua própria aprendizagem na busca de adquirir conhecimentos e competências inerentes ao contexto da universidade.

Fazendo uma análise mais política sobre essas dificuldades, vale lembrar que a maioria das estudantes são advindas de escola pública e que é esperado que tivessem dificuldades no Ensino Superior, uma vez que este espaço sempre foi palco das elites. As classes populares

tiveram um acesso tardio a este espaço, fator que justifica hoje um perfil de estudante que tenha mais dificuldades, sobretudo nas licenciaturas.

O contexto político, social e econômico do Brasil e do mundo de hoje exige cidadãos conscientes do seu entorno social e demanda sujeitos que façam parte de um processo de formação que os prepare para serem membros ativos na sociedade, capazes de intervir e lutar por seus direitos e, por isso, precisam no mínimo serem bons leitores.

Cabe ao professor pensar em que tipo de cidadão ele quer formar. Como cita Paulo Freire (2017), que seja então um sujeito que pense numa sociedade mais justa e que sejam formados cidadãos na perspectiva da transformação e da emancipação humana. Não que o professor seja o único responsável pelo processo acadêmico, mas, sem embargo, ele representa uma parte dele, sendo a outra tarefa do aluno.

Considerando as limitações do presente estudo, no que diz respeito ao próprio instrumento, estamos conscientes dos cuidados quanto às generalizações da condição de dificuldades das estudantes, mas ainda assim é possível refletir sobre essas informações a fim de pensar o que é possível fazer para ressignificar o trabalho pedagógico, com vistas a formar melhor os estudantes, bem como estimular hábitos de estudos mais adequados que venham a contribuir com seu desenvolvimento e formação.

4.5 Estratégias de leitura mobilizadas pelas estudantes: “buscando outros meios”

A leitura é, sem dúvida, um dos elementos mais importantes nas atividades presentes na vida universitária, pois, por meio dela é que as estudantes terão acesso aos conteúdos nos diversos componentes curriculares. No entanto, é também, algo que tensiona a constituição dos sujeitos no contexto da educação superior.

William Watson (1990) citado por La Torre (2000, p. 109) destaca o papel das relações simbólicas ou figurativas entre a estratégia e os fins aos quais elas se dirigem. Segundo expressa o autor “no existen estrategias universales para los problemas sino que cada situación requiere un tratamiento estratégico diferente”. Isto é, as estratégias são consideradas procedimentos abertos, que se relacionam à prática e a forma como cada um aprende.

De acordo com o mesmo autor, as estratégias estão relacionadas com a consecução dos objetivos, tanto de forma consciente quanto inconsciente, de modo que uma estratégia, a depender das condições contextuais, pode comportar ações novas e se distanciar de condutas mecânicas e rotineiras. Isso acontece, porque a leitura, como já mencionamos nos capítulos anteriores, se refere a um processo complexo que envolve habilidades específicas.

Espera-se que as competências para a leitura tenham sido ensinadas durante o ensino Fundamental e Médio, mas sem dúvida, é na universidade que se expectam a formação de leitores competentes para ler não somente a palavra escrita, mas sua existência no mundo.

O estar na universidade vai exigir do estudante um comportamento de leitura diferente do que aprendeu na educação básica, pois no nível superior os alunos devem ter autonomia na prática da leitura, de modo a desenvolver criticidade no processo de construção do conhecimento.

Por esse motivo, torna-se fundamental um repertório de estratégias de leitura no processo de capacitar os estudantes a enfrentarem suas dificuldades, conscientizando-os da necessidade de um engajamento ativo em função da quantidade de componentes curriculares e sua diversidade epistemológica, o que demanda diferentes processos de compreensão leitora.

Para uma das participantes, criar estratégias significa “*Fazer uma leitura mais compreensiva dos textos*” (ARI, Registro do diário, 2019). Para outra, ter estratégia representa: “*Ler mais, de forma devagar e buscar conceitos além do texto ou da fonte apresentada*” (JÚLIA RIBEIRO, Registro do diário, 2019). A representação das estudantes não traz uma definição de estratégia, mas já inicia uma correlação com o que vem a ser. Assim, vale refletir que estratégias vão além disso.

Em relação às estratégias mobilizadas pelas estudantes durante o processo de produção das informações da pesquisa, foi possível identificar que embora não tenham descrito nenhuma estratégia de leitura nas rodas de conversa durante as oficinas, observamos que elas realizaram procedimentos que podemos classificar como estratégias, a exemplo de grifos; uso de palavras-chave; resumos ao lado dos parágrafos, entre outras, o que nos faz inferir que as estratégias das estudantes estão presas à condutas mecânicas e rotineiras.

Conforme descrevemos no capítulo da metodologia desta dissertação, as oficinas foram compostas por vários momentos, dentre os quais, leituras de textos com realização de atividades orais e escritas, cuja intenção era perceber para além das representações discursivas, se as estudantes conseguiam identificar suas próprias dificuldades, compreender os textos lidos, fazendo inferências, bem como as estratégias adotadas no momento da leitura.

Percebemos que mesmo que as graduandas não tivessem uma representação do que vem a ser estratégias de leitura (do ponto de vista do conhecimento teórico), havia um movimento automático que acontecia com a experiência da vida escolar. Em algum momento, as estudantes tiveram contato com determinada estratégia de leitura, seja por meio de ensino explícito, planejado intencionalmente por determinado professor, durante a trajetória escolar, ou

apreendida pela experiência das leituras e da necessidade de torná-las compreensíveis. Nesse caso, a prática antecedeu a representação.

Vale ressaltar que, em nossas observações, das 23 estudantes participantes, apenas 6 realizaram ações como grifar o texto; resumir com palavras-chaves ou frases curtas cada parágrafo; utilizar o “marca texto”, identificando a ideia principal, ou seja, instrumentos que nos parecem estratégias utilizadas para a compreensão de um texto. Não obstante, nos registros do diário elas demonstraram que utilizam estratégias.

Segundo Boruchovitch (2007), estratégias de aprendizagem podem ser cognitivas ou metacognitivas. Aquelas de tipo cognitivo se relacionam com estratégias pontuais como sublinhar e/ou anotar e, assim, se referem a métodos utilizados pelos estudantes para garantir a apreensão da informação mediada pelos componentes curriculares e favorecer a aprendizagem.

De outro modo, as metacognitivas são estratégias utilizadas para apoiar os processos de como se aprende e se quer aprender, uma autorregulação. Assim, se refere ao “estabelecimento de objetivos de estudo (planejamento), o conhecimento sobre a própria compreensão (monitoramento) e o conhecimento de como compreender (regulação)” (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009, 531-532).

A maioria das estudantes salientou não ter tido um momento específico durante a formação escolar que ensinasse o que vem a ser estratégias de leitura. Apenas a minoria das estudantes se arriscaram a trazer algum conhecimento prévio a esse respeito. Com alguns estímulos e questionamentos, as graduandas que foram observadas utilizando estratégias se posicionaram, dizendo que aprenderam ao longo da vida, de repente, porque a atividade solicitava grifar, sublinhar, destacar ideias principais ou palavras-chaves ou mesmo observando o professor fazendo.

4.5.1 Ler mais de uma vez

Para Solé (1998, p. 70), estratégias de compreensão leitora se referem a “Procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Nessa acepção, ter estratégias de leitura significa ter procedimentos para guiar e reorganizar ações, com vistas a um objetivo.

Ao registrar no diário as estratégias utilizadas para dirimir suas dificuldades de leitura no contexto da universidade, a estudante Valéria afirma: *“Eu procuro ler o material mais de uma vez e procuro sempre fazer leitura em lugares com silêncio e com menor fluxo de pessoa”*

(VALÉRIA, Registro do diário, 2019). Brenda, uma outra colaboradora, também coaduna com a ideia de Valéria, que estudar sossegada é relevante. “*Estratégia pra mim é estudar no total silêncio e fazer leitura compreensiva*” (BRENDA, Registro do diário, 2019). Além disso, “*Repetir a leitura várias vezes, até chegar a um entendimento.* (ROSALVA, Registro do diário, 2019).

Essas estudantes mencionaram durante as oficinas e no registro do diário que as estratégias utilizadas por elas para compreender um texto é a de lerem várias vezes, citando também a importância do silêncio. Neste caso, percebemos que elas utilizam estratégias do tipo cognitiva e metacognitiva, respectivamente.

Segundo Carlino (2017, p. 95) a releitura é importante, a partir do momento que já se tem um objetivo de leitura e já se estabeleceu sentidos ao texto, porque:

Cada releitura é diferente das anteriores, dados que o que um leitor compreende e integra a seu conhecimento será utilizado em leituras posteriores para dar sentido ao mesmo texto. Quer dizer que a segunda ou terceira leitura de um mesmo escrito oportunizam ao aluno recortar outros significados do texto, de acordo com seus novos marcos interpretativos, formados a partir das leituras anteriores. (CARLINO, 2017, p. 95)

Essa não parece ser a motivação das participantes da pesquisa ao agirem dessa forma. Sendo assim, ler não pode ser um ato aleatório, mas com sentido, com vistas a um fim que culmina e necessita do processo da compreensão do texto lido para maiores inferências e reflexões.

Notamos que essas estudantes entendem que ter estratégia é ler muitas vezes os textos, mas elas não conseguem explicar de forma clara quais procedimentos adotam ao lerem. Dessa forma, as estratégias utilizadas pelas universitárias são, ainda, automáticas. Nesse sentido, parece que “não lhes foram ensinadas estratégias de aprendizagem, ou se foram, não lhes deram o sentido de usá-las (por que, como e quando)” (PORTUGAL, 2017, p. 95).

A estudante Brenda ressaltou, ainda, a importância de se ter uma compreensão do texto, elemento essencial para estabelecer significados ao texto lido. Em algum momento da sua vida escolar foi percebido pela aluna que estudar em um local silencioso lhe ajudava na concentração e compreensão do texto.

O ato de compreender se refere a uma estratégia cognitiva. Já o silêncio, acreditamos que como citam Boruchovitch e Gomes (2019), está relacionado ao processo de metacognição, ou seja, a forma como cada pessoa aprende e se organiza para superar suas dificuldades. Nessa perspectiva, estudar em silêncio tem a ver com a autorregulação desenvolvida ao longo da vida de cada um.

No caso da ação de ler o texto muitas vezes, as estudantes evidenciaram que leem pela dificuldade de compreensão do texto, não porque estão com dúvidas e releem os textos com vistas a resolver inquietações pontuais ou questionamentos, mas porque não obtiveram entendimento do texto. Assim, não conseguem produzir os sentidos atribuídos à leitura.

Essas narrativas denotam uma dificuldade em construir sentidos para o texto lido, que pode ser pensada por diversos ângulos: linguístico, vocabular, códigos, leitura de mundo, dentre outros. Boruchovitch (2007) sinaliza que a baixa compreensão textual pode ser proveniente de um repertório pouco vasto de conhecimentos prévios, o que pode se refletir numa educação de base frágil.

Nessa perspectiva, como cita Luckesi *et al.* (1997), as estudantes necessitam se empenharem para primeiramente assimilar a mensagem do autor; em segundo lugar para desenvolver a capacidade de avaliar e julgar o que leu. Tais autores salientam a importância de se fazer “releituras” do texto, não do ponto de vista de um processo de decodificação meramente mecânico, mas a partir de um processo relacional das ideias principais do texto e àquelas que são complementares.

Pensando nessa direção, fica manifesto que essas estudantes não estão de posse de estratégias de leitura pensadas, ou um conjunto de ações que as ajudem a chegar num determinado objetivo, mas de ações inconscientes. Neste caso, podemos inferir que as graduandas leem várias vezes porque não estão conseguindo atribuir significado ao texto.

Sendo assim, parece que as estudantes ainda estão fazendo leituras mecânicas, sem tanta criticidade. Por esse motivo, muitas delas narraram durante as rodas de conversa o quanto se sentem inseguras com relação à falta de habilidades básicas de leitura. Nesse sentido, Luckesi *et al.* (1997, p. 144), reafirmam o quão importante são os processos de leitura crítica de um texto a partir de uma contextualização e entendimento do mundo. Assim:

A validade do que lemos (o conteúdo e a forma), o seu valor (significado social), os limites e amplitudes da mensagem como instrumentos de compreensão da realidade são aspectos fundamentais a serem levados em conta numa leitura crítica. Afinal, o que importa não é a leitura pela leitura, mas sim a leitura como mecanismo auxiliar de nosso trabalho de entendimento de mundo. (LUCKESI *et al.*, 1997, p. 144).

Isto é, a leitura deve acontecer de maneira dinâmica, de modo que, os sujeitos sejam capazes de se manifestar criticamente diante de um texto que esteja sendo lido. Por isso, para Dell’Isola (2001, p. 37) “ler é interagir, é construir significado para o texto.”

Na perspectiva da estudante Lú, ter estratégias perpassa por “[...]além de ler o texto várias vezes, “[...]buscar outras fontes para ganhar mais conhecimento do que determinado texto retrata” (LÚ, Registro do diário, 2019). Nessa representação de Lú, inferimos que há algo

a mais; talvez ela tenha dificuldades de compreensão inerentes à sua trajetória escolar, mas o fato de buscar outras fontes para ampliar o repertório significa uma preocupação e até mesmo uma autonomia de pesquisa, com vistas a conseguir atribuir sentido às leituras realizadas.

Nessa acepção, as graduandas necessitam de mais aporte conceitual para conseguir estabelecer ancoragens entre os textos e desenvolver capacidade interpretativa e, por isso, inferimos que as estudantes ainda não possuem conhecimento acerca do que vem a ser estratégias de leitura, contudo as utilizam na prática.

Consideramos que ter estratégias de leitura durante a passagem pela universidade é competência essencial e esperada para ajudar as graduandas a ultrapassarem uma leitura apenas mecânica do texto escrito e se aprofundarem na compreensão e na leitura crítica para além da decodificação. Segundo Alcará e Santos (2015), essas competências ajudam o sujeito na resolução de problemas da vida:

Espera-se que o estudante universitário seja capaz de ler segundo um propósito, que crie estratégias próprias para compreensão de leitura, sintetize as informações a partir do texto e de sua própria experiência, elabore inferências e aplique o conhecimento adquirido para a resolução de problemas. (ALCARÁ e SANTOS, 2015, p. 412).

Vale refletir que estamos falando de um curso de formação de professores, que precisarão, portanto, ter vivências relacionadas às estratégias de leitura, uma vez que serão professores que trabalharão na Educação Básica, atuando como formadores de leitores e precisarão agir no enfrentamento das dificuldades de acessar os sentidos do texto.

4.5.2 Assinalando as partes mais importantes

Elencamos, a seguir, o que chamamos de estratégias espontâneas, que “pode ser denominado de processos cognitivos e se referem às ações que os estudantes usam para controlar o seu próprio pensamento” (ALCARÁ, 2012, p.13-14), ou seja, aquelas sobre as quais parece haver um entendimento do que está sendo feito. As participantes da pesquisa demonstraram ter consciência e um conhecimento maior com relação ao que vem a ser estratégias de leitura no registro do diário e na prática. Porém, na narrativa, continuam sem saber definir estratégia.

O depoimento da estudante Clara, nos esclarece: “*Escrevo ao lado do parágrafo uma palavra ou uma pequena frase para me ajudar a não esquecer o que foi lido; resumos*” (CLARA, Registro do diário de leitura, 2019).

De um modo semelhante, na narrativa da estudante Ane, percebemos algumas estratégias quando ela se coloca da seguinte maneira: *“Faço leitura de um parágrafo e após essa leitura assinalo os conceitos que são mais importantes para a compreensão do texto tem geral. E também escrevo ao lado o que entendi dele”* (ANE, Registro do diário, 2019).

A estudante Acsa considera que ser estratégico nas práticas de leitura se relaciona com os modos como ela concebe. Assim sendo, ela diz: *“Leio, grifo e o que não entendo, releio. Geralmente uso marcadores de cores diferentes de acordo com as dificuldades e reduzo os parágrafos em palavras-chaves ou frases”* (ACSA, Registro do diário, 2019).

De maneira semelhante, Elza explica como ela procede na utilização de estratégias de leitura: *“Faço fichamentos, grifo as partes mais importantes, busco conhecer um pouco do autor para entender melhor suas ideias”*. (ELZA, Registro do diário, 2019).

E Maria descreve que ter estratégia é: *“Reler o texto e marcar as partes principais, me atentando para as questões levantadas”* (MARIA EMÍLIA, Registro do diário, 2019).

Nesse sentido, percebemos que as estudantes utilizam estratégias do tipo cognitivas, distintamente, apesar de dizer que não as têm. Ter consciência das estratégias é algo muito importante, porque elas irão ajudar e guiar o estudante no seu processo de autorregulação e aprendizagem. O aluno autorregulado é capaz de escolher as estratégias de estudo que mais adequadas para cada componente curricular, garantindo maior compreensão e aprendizagem dos conteúdos mediados na universidade. (ZIMMERMAN, 2001). Dessa maneira, vai ajudar o aluno a estar consciente do seu processo, da forma como ele aprende, das suas dificuldades, para que ele seja capaz de reorganizar sua rotina de estudo e focar no que for necessário para aprender.

4.5.3 Autorregulação Social

A estudante Ariel ressaltou que a estratégia adotada por ela é: *“Procuro outras fontes para tentar ver a questão por outra perspectiva”* (ARIEL LINS, Registro do diário, 2019). Já Laura, diz: *“Leio com o dicionário do lado”* (LAURA, Registro do diário, 2019). De maneira equivalente Diana diz: *“Procurar os significados de algumas palavras e busco outras fontes que falam do mesmo assunto”* (DIANA, Registro do diário, 2019).

Procurar os significados das palavras é essencial para ajudar a compreender o texto, ampliar vocabulário. Além dessa estratégia, existem várias outras que podem auxiliar nesse processamento cognitivo, metacognitivo e de autorregulação.

Como exemplo, Antonelly utiliza outra estratégia, que é a de fazer “*Releitura e trocar ideias com as colegas sobre seu entendimento, buscando outros meios para compreender*” (ANTONELLY, Registro do diário, 2019). Moana também utiliza esse artifício da “*discussão de textos com minhas colegas*” (MOANA, Registro do diário, 2019). A esta estratégia Santos e Boruchovitch (2015) intitulam autorregulação social, que se refere justamente à possibilidade de, em caso de dúvidas, estudar coletivamente, recorrer à colegas e professores para reorganizar a compreensão sobre o lido ou sobre o componente curricular.

Como cita Dell’Isola (2001), a compreensão do leitor está associada a vários elementos como: questões cognitivas; questões linguísticas; o capital cultural e as possibilidades de leitura que lhe foram disponibilizadas ao longo da vida. Nesse mesmo sentido, Solé (1998) salienta que não existe leitura se não houver compreensão, porque ler é compreender os sentidos do texto e isso tem relação plena com o capital cultural que o leitor possui.

Como já nos referimos quando caracterizamos o perfil das estudantes de Pedagogia no capítulo da metodologia desta dissertação, parte das dificuldades e da falta de compreensão ao ler pode estar associada ao fato de se tratar de estudantes de baixa renda, que estudaram em sua grande maioria na escola pública e tiveram pouco acesso a espaços socioculturais ao longo de suas trajetórias.

A universidade é um espaço cultural diferente da Educação Básica e se pode considerar ainda que muitas pessoas vem de cidades, estados e até mesmo países diferentes. Proporcionar eventos culturais, acesso a cinemas e museus, leitura de filmes e músicas é algo que deve estar inserido nos currículos para que alguns estereótipos sejam quebrados ou mesmo fomentem uma diversidade maior de leitura sobre um mesmo texto. Assim, um mesmo texto pode apresentar dificuldades diferentes e os seus leitores podem utilizar estratégias diferentes para tentar dirimí-las, de acordo com a constituição de cada leitor.

Segundo Orlandi (1983, p. 172), “A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais desencadeiam o processo de significação do texto”. Desse modo, a leitura acontece por meio da relação de sentidos atribuída do leitor para com o texto.

A estudante Lara salienta que a estratégia que ela segue para compreender um texto é: “*Observo e questiono os docentes, utilizo marca texto para melhorar e assimilá-lo de maneira eficiente*”. Essa estratégia adotada por Lara é essencial para o desenvolvimento e compreensão da leitura e, inclusive, Boruchovitch (2007) salienta que o próprio ato de questionar, de fazer uma pergunta à professora, significa que se trata de um aluno mais autônomo, que já possui

uma capacidade de olhar para os seus próprios processos de compreensão da leitura e de elaboração a ponto de se inquietar e indagar.

Com efeito, para Boruchovitch e Gomes (2019, p. 28)

Professores reflexivos e autorreguladores se empenham em desenvolver a autorregulação dos seus alunos. Para isso, não basta transmitir informações. A aprendizagem requer um trabalho conjunto do professor e do aluno. [...] É um trabalho progressivo e constante. Deve-se considerar também que cada tipo de aprendizagem exige habilidades diferentes, que cada tipo de aprendizagem, cada disciplina do currículo exige um tipo de raciocínio e de estratégias de aprendizagem específicas, e essas estratégias podem e devem ser ensinadas.

Assim, ensinar estratégias de leitura se faz necessário no sentido de possibilitar a melhoria e resignificação do/no processo de aprendizagem, dos estudantes universitários, contribuindo com o desenvolvimento de uma leitura mais reflexiva e crítica que colabore para o seu desenvolvimento humano e profissional.

Sobretudo porque, como cita Carlino (2017, p. 80), ao entrar na universidade “Ler fica como tarefa apenas a cargo dos estudantes. Sua compreensão não é orientada pela nossa experiência. A leitura que realizam nasce órfã”, ou seja, é como se o estudante não precisasse de auxílio com relação à leitura. Subentende-se que ela já vem elaborada da Educação Básica, quando na verdade tal processo, muitas vezes, não ocorre e, nesse caso, cabe então ao professor contribuir para resignificar a leitura crítica nos estudantes. Logo, o professor universitário tem como função mediar a compreensão leitora, principalmente nos primeiros semestres.

De acordo com Cantalice e Oliveira (2009, p. 228), “As estratégias de leitura, especificamente, caracterizam-se por serem planos flexíveis que os leitores usam, adaptados aos diferentes tipos de textos”. Isso significa que a forma como se lê vai variar de acordo com o componente curricular do ponto de vista da epistemologia; por exemplo, não se lê matemática da mesma forma que se lê em filosofia ou em direito, na medida em que cada componente curricular pode demandar leituras diferentes.

Observamos que mesmo que as estudantes não saibam definir estratégias, elas as têm espontaneamente. Percebemos isso nas atividades realizadas durante as leituras de compreensão de textos e no registro do diário durante as oficinas. Para Boruchovitch (2001), as estratégias de aprendizagem são muito importantes, tanto para o estudante ter o domínio e conseguir sucesso no seu processo de aprendizagem, quanto para garantir a autorregulação.

Especialmente porque como cita Solé (1998, p. 72):

quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu

conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...]

Sendo assim, a leitura na universidade vai exigir dos estudantes autonomia, envolvimento, estabelecimento de relações com outras leituras, ressignificação do conhecimento de maneira constante e em situações distintas. Com isso, “[...] as estratégias devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura.” (SOLÉ, 1998, p. 74). Por isso, há uma necessidade de desenvolvimento de estratégias de leitura para os estudantes ingressantes, visto que representa um instrumento de estudo que é construído de forma diferente de acordo com cada disciplina, uma vez que são consideradas como procedimentos necessários para a realização de uma determinada tarefa e aquisição da aprendizagem.

Segundo Carlino (2017, p. 82), ao ingressar na universidade os estudantes não têm muito a contribuir com os processos de leitura, tendo em vista que:

Em contraste com os modelos interativos de leitura, os estudantes universitários dos primeiros anos leem sem um objetivo próprio – já que são demandados a ler – e podem contribuir com escassos conhecimentos sobre o conteúdo dos textos, justo porque estão tentando elaborá-los. As dificuldades para entender (e sustentar a leitura) são inevitáveis se não se acompanha, a partir de cada componente, sua atividade leitora.

Nesse sentido, os estudantes de graduação, ao se inserirem nesse novo contexto, ainda estão em processo de adaptação, desenvolvimento da autonomia e ampliação de repertório. Isso faz com que tenham dificuldades na compreensão da leitura, tendo em vista que precisariam ter uma experiência de leitura maior, tanto na universidade, quanto na vida. “Apesar de que ler é imprescindível para os estudantes superiores, os alunos o fazem pouco e com dificuldade.” (CARLINO, 2017, p. 78).

Esse é mais um motivo para destacar a importância que é ajudar os estudantes nos processos de leitura e desenvolvimento das estratégias no nível superior. A compreensão é fator essencial e determinante para o desenvolvimento do conhecimento, da capacidade de discernimento e para a formação de leitores-autores críticos e conscientes.

A leitura é, portanto, essencial para vida, não só porque reflete o leitor enquanto ser no mundo, pessoa que está imersa num contexto sociocultural, que tem narrativas de histórias de vida. Não obstante, porque se torna um ato revolucionário quando consegue fazer a pessoa perceber o que está em seu entorno, fazer análise crítica da realidade a partir de um julgamento contextualizado profundo, que evite reducionismos ou se deixe enganar por informações, equivocadas ou manipuladas.

Segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos, (2009, p. 532), “ser estratégico é muito mais do que utilizar técnicas e métodos para aprender. O estudante que emprega estratégias é um construtor à medida que tem um papel ativo e de mediação social do seu conhecimento”

Logo, ter estratégias é muito importante para o desenvolvimento de uma leitura compreensiva que consiga contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos, tornando-os seres mais ativos e atuantes no processo de transformação da realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EU APENAS QUERIA QUE VOCÊ SOUBESSE

A leitura é de extrema importância para a constituição dos sujeitos na sociedade atual, pois se mostra como um elemento essencial para convivência das atividades mais simples às mais complexas. No entanto, o Brasil aparece em avaliações internacionais de proficiência leitora ocupando últimos lugares no ranking internacional, o que evidencia que ainda precisamos investir muito em todos os níveis de educação para modificarmos esse cenário.

A realidade brasileira tem mobilizado inúmeras pesquisas acerca da leitura no Ensino Superior e muitos autores, a exemplo de Carlino (2017) têm se debruçado sobre uma maior compreensão das demandas de leitura de estudantes ingressantes na Educação Superior.

Este trabalho foi bastante relevante para nos fazer refletir sobre a leitura no contexto da universidade e o seu papel crucial de formar leitores compreensivos e críticos. Assim, fazer leitura crítica implica possibilidades de refletir, apreender e interferir no texto e na realidade de modo a transformá-la.

Com o intuito de compreender as representações de leitura compreensiva e crítica dos estudantes, com o entendimento de que o ensino superior exige uma conduta de leitura mais refinada que a utilizada no percurso da Educação Básica, essa pesquisa apresentou alguns resultados que sinalizam a necessidade de investimento em formação leitora nos semestres iniciais da graduação.

Percebemos que as estudantes participantes da pesquisa trazem duas representações em relação à leitura compreensiva: leitura enquanto um processo de decodificação de signos e leitura como um processo revolucionário. No entanto, predomina entre as estudantes a concepção de leitura enquanto processo mecânico de decodificação.

No que tange à representação de leitura crítica, as graduandas ampliaram suas representações mencionando que ler um texto é algo que vai além da decodificação das palavras do texto e associaram a leitura crítica a leitura de mundo, análise, ter opinião diante do texto, ter um ponto de vista e problematizar o texto.

As representações sobre leitura crítica superaram nossas expectativas em relação aos recortes que encontramos anteriormente sobre leitura compreensiva enquanto um processo de decodificação. Entretanto, as estudantes apresentam esses elementos de forma isolada, de forma que caberia uma intervenção a fim de possibilitar às estudantes refletirem que para a leitura crítica acontecer é preciso associar todos esses elementos inferenciais, pois a mesma se dá a partir de um conjunto de processos complexos e necessários a uma leitura que precisa ser compreensiva, abrangendo relações e conjecturas para tornar-se crítica na medida em que

possibilita compreender e interpretar textos e contextos e promover a construção do conhecimento.

No que concerne ao objetivo de identificar as dificuldades apresentadas pelas estudantes para compreenderem os textos acadêmicos, foram levantados vários aspectos que dificultam o processo de leitura dessas colaboradoras: dificuldades relacionadas ao ingresso no novo contexto textual da universidade; dificuldades com relação à compreensão de textos mais densos e com vocabulário mais rebuscado; dificuldades com relação à autorregulação, ou seja, organização para estudar com relação ao tempo, quantidade de textos e à concentração.

Inferimos que tais dificuldades podem estar associadas ao fato, das graduandas terem lido pouco ao longo de suas trajetórias de vida. Ou ao fato de suas histórias escolares, na qual em sua maioria, os alunos são “passivos” e participam de ações verticalizadas, onde o professor fala, o aluno escuta e reproduz sem refletir. E ao adentrar na universidade que tem uma dinâmica que muda completamente, exigindo seres mais autônomos e ativos, pode gerar esse desconforto inicial, esses novos desafios. Bem como, ao fato de não terem orientações sistemáticas sobre leitura por estarem no primeiro semestre.

Sendo assim, entendemos, portanto, que esses achados sinalizam a necessidade de discutir concepções de leitura no nível superior para instrumentalizar os estudantes em início da graduação a desenvolverem um olhar crítico para o ato de ler.

Entre as narrativas das estudantes participantes da pesquisa destacamos o reconhecimento a uma docente do primeiro semestre do curso de Pedagogia que, de forma isolada, percebeu tais dificuldades e propôs algumas intervenções voltadas para formação leitora. As estudantes ressaltaram, ainda, que a docente não atuava em uma disciplina voltada para este propósito, mas considerou a necessidade dessa intervenção para atingir um melhor resultado em seu componente curricular.

Esses achados ratificam a necessidade de inclusão da formação leitora como tema transversal de todos os componentes curriculares, o que vai exigir que professores de diferentes áreas reconheçam a pertinência dessa demanda em seu trabalho. Principalmente para os professores que lidam com alunos ingressantes, ou seja, a formação leitora não compete somente aos componentes da área de linguagem, mas as diferentes áreas de conhecimento científico.

No tocante ao objetivo de mapear as estratégias utilizadas pelas estudantes para dirimir as suas dificuldades em leitura, inferimos que as estudantes não sabem o que vem a ser estratégia de leitura ou de aprendizagem do ponto de vista conceitual, mas na prática algumas realizam estratégias como, por exemplo, resumos, usos de palavras-chave ao lado do parágrafo, grifos, etc. Elas não têm o domínio de estratégias de leitura pensadas ou de um conjunto de

ações que as ajudem a chegar num determinado objetivo de leitura, mas realizam estratégias de maneira espontânea.

Nesse sentido, podemos inferir que há uma necessidade de desenvolvimento de estratégias de aprendizagens e de leitura com os estudantes ingressantes, visto que elas contribuem com a formação de uma postura leitora compreensiva, crítica e autônoma.

Sendo assim, é preciso que os professores tenham uma formação que possibilite habilidades pedagógicas bem desenvolvidas para que esse docente tenha condições de contribuir com a promoção da autonomia dos estudantes, como também, se preocupe com o desenvolvimento de estratégias e que estimule o uso dessas estratégias, de modo a garantir uma aprendizagem profunda e mais eficiente.

Embora não esteja claro para as estudantes o conceito de estratégias de leitura, são as estratégias de aprendizagem que elas possuem espontaneamente que favorecem a construção de um conjunto de procedimentos que podemos caracterizar como estratégia de leitura.

E como já sinalizado, as estratégias de leitura se mostram essenciais para o desenvolvimento cognitivo, metacognitivo, de autorregulação e desenvolvimento da aprendizagem das graduandas no nível superior. Portanto, faz-se necessário programas que possam estimular a regulação e a autorregulação tanto da aprendizagem cognitiva, quanto da aprendizagem emocional.

Quando questionamos se as estudantes ingressantes, no contexto acadêmico, leem compreensivamente e criticamente, não podemos afirmar precisamente esse nível de compreensão e criticidade, pela própria natureza dos instrumentos utilizados nesta pesquisa. Não obstante, é possível inferir, através das informações produzidas nesta investigação, a fragilidade dos aspectos compreensão e criticidade.

Ao nos reportarmos às dificuldades apresentadas pelas estudantes, encontramos indícios de que a proficiência leitora ainda apresenta lacunas, pois as estratégias acionadas revelam esforço para realizar a compreensão e as dificuldades apontadas no processo de leitura (densidade dos textos, vocabulários desconhecidos, fragilidade no conhecimento prévio...) são indicativos de que a leitura compreensiva e crítica não se dá de forma plena.

Provavelmente essas dificuldades serão minimizadas ao longo do percurso acadêmico, uma vez que as estudantes estarão expostas a uma prática de leitura de textos científicos frequente, o que não ocorria antes desse ingresso.

Nessa interação com os textos e a mediação dos docentes e colegas de classe, possivelmente ampliarão seus conhecimentos linguístico, textual e de mundo e, conseqüentemente, irão se apropriar de novos conceitos, de um repertório vocabular complexo,

de diferentes gêneros textuais, o que irá repercutir em uma leitura compreensiva e crítica qualitativamente diferenciada. Ou seja, as vivências na universidade irão favorecer o seu afiliação e engajamento acadêmico, conseqüentemente o seu amadurecimento e autonomia.

No entanto, este percurso leitor poderá ser potencializado se houver investimento específico no campo da leitura durante todo o curso de formação de professores, de modo transversal em todos os componentes curriculares. A avaliação que as estudantes fizeram das oficinas de leitura pontuam essa necessidade formativa.

A investigação promoveu um espaço de fala para as estudantes participantes do estudo, uma vez que possibilitou que elas narrassem sua história de vida com a leitura e suas impressões da experiência leitora vivida no primeiro semestre do Curso de Pedagogia, o que nos levou a refletir sobre o papel dos docentes da Educação Superior no que concerne à formação de leitores da palavra escrita e da realidade.

Consideramos, portanto, necessário que os docentes universitários tenham formação para auxiliar os acadêmicos no processo de constituição leitora, bem como, que eles tenham um planejamento sistemático e articulado com os pares. Isto é, um currículo menos fragmentado, no qual os componentes curriculares dialoguem entre si.

Vale ressaltar que na universidade já existe um programa para professores chamado PROFACE, desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação com a participação do NEPPU, com vistas a discutir, dentre outros aspectos, sobre processos de avaliação da aprendizagem e a formação leitora dos estudantes universitários.

Vale salientar também, que o Colegiado de pedagogia está iniciando a implementação de ações que já existem em outras instituições de nível superior denominadas: Cartas do Gervasio ao seu umbigo, com a finalidade de ajudar no desenvolvimento de estratégias de aprendizagens e na reflexão acerca da atuação docente e discente com vistas a melhorar as relações e o aprendizado no contexto da universidade.

É perceptível que esta pesquisa, mesmo sendo uma amostra do que se discute sobre leitura, se faz importante e contribuiu para estimular professores do NEPPU e o Colegiado do Curso de Pedagogia a realizarem oficinas de leitura com os estudantes do Curso de Pedagogia desta universidade, com vistas a contribuir no que concerne à auto-regulação para aprimoramento da leitura.

Reconhecemos que este trabalho possui lacunas. Pela quantidade de informações produzidas e a exiguidade de tempo, não demos conta de analisá-los com a profundidade necessária a uma investigação deste porte.

Finalmente, consideramos esta pesquisa relevante para contribuir com a reflexão sobre a formação de leitores compreensivos e críticos e com o trabalho pedagógico dos professores no contexto da universidade. Atestamos que esta pesquisa não se finda aqui e que, portanto, ela apresenta inúmeras possibilidades de investigação, de produção e de intervenção na realidade das estudantes de Pedagogia em formação. Ressaltamos a importância do olhar sensível dos professores para os estudantes que estão adentrando na universidade, sendo assim, é necessário conhecer o perfil do estudante ingressante para ajudar nesse engajamento inicial.

Nós esperávamos com essa pesquisa, encontrar um nível de proficiência leitora inadequada para os estudantes universitários, tendo em vista, a literatura consultada, bem como, dificuldades acerca das concepções de criticidade e dificuldades no processo de ingresso. Entretanto, apesar de existirem sim, os problemas de engajamento inicial, dificuldades de afiliação e a não consciência de estratégias reguladoras, surpreendentemente encontramos estudantes participativas e com potencialidades para ampliação das perspectivas de estratégias de aprendizagens em leitura e afins.

Essa pesquisa nos possibilitou redimensionar concepções próprias de leitura compreensiva e crítica, não apenas pela possibilidade de aprofundamento teórico dos autores que fundamentaram a pesquisa, mas também, em grande medida, pela interação com as informações produzidas através dos dispositivos: oficinas, rodas de conversa e diário de leitura. A narrativa das estudantes acerca do ato de ler demonstra que a leitura é um processo ativo dos sujeitos que podem caminhar por diversos universos.

Como diz Laura, participante desta pesquisa, “*a leitura é mesmo um ato revolucionário*”, necessário, sobretudo no contexto universitário. E o leitor competente é aquele que tem autonomia e é capaz de ler as linhas e as entrelinhas de sua realidade por meio de práticas reflexivas e democráticas no cenário social, político, cultural, tecnológico. De modo a articular e melhorar sua realidade através de ações humanizadoras, que respeitem o outro e pleiteie uma conjuntura mais igualitária equânime e justa.

A forma como as estudantes enfrentam suas próprias dificuldades na tentativa de acessar o conhecimento acadêmico posicionando-se diante dele revela que a discussão sobre formação leitora não pode limitar-se a uma dimensão cognitiva, pois retrata as práticas sociais na qual estamos inseridos em um universo educacional que oferece oportunidades desiguais aos grupos sociais.

Nesse cenário, podemos entender que as estratégias apresentadas por essas jovens mulheres são formas de resistência e sobrevivência em um sistema educacional seletivo e excludente. Pensar as estratégias de leitura apresentadas pelas estudantes como resistência é

reconhecer que o ato de ler é vivo, ativo, uma ação de enfrentamento na tentativa de compreensão e redemocratização do mundo. O que só reforça a tese de Freire (1979, p. 35) quando afirma que a educação deve procurar “desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças a qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo”.

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, A. R. **Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários**: estudos de validade de medidas. 2012. 191f. Tese (Doutorado em Psicologia). Itatiba: Universidade São Francisco (USF), 2012.
- ALCARÁ, A. R.; SANTOS, A. A. A. dos. Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 32(1), 63-73, janeiro/março, 2015.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. Práticas Universitárias de Leitura e Escrita de Futuros Professores. Reunião Anual da ANPED (27). GT: alfabetização, leitura e escrita, n.10. **Anais...** Minas Gerais, novembro de 2004.
- AROUCHE, Ilza Léia Ramos. **Letramentos em Língua Estrangeira no Ensino Superior: Práticas sociais e Uso de Narrativas para Ressignificação da Leitura em LE e Formação do Leitor Crítico**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 2015. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2015.
- ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teoria de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro, 2002.
- ARRUDA, A. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA. A. M. de O.; ALMEIDA; M. de F. S. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de la France, 1977.
- BELO, André. **História e Livro e leitura**. Editora: Autêntica. Belo Horizonte, 2002.
- BLANCHARD, J. S. What to tell about underlining... and why. **Journal of reading**, 29 (3), 199-203, 1985.
- BORUCHOVITCH, E. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: SISTO, F. F., et al (org.). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BORUCHOVITCH, E. A metacognição e a construção do conhecimento: sua importância na formação de professores. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (8); Simpósio Criatividade, Metacognição e Aprendizagem à Distância na Gestão do Conhecimento. **Anais...** São João Del Rei, 2007.
- BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estudos Psicométricos da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U). **Paidéia**, Ribeirão Preto [online]. 2015, vol.25, n.60, pp.19-27. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v25n60/1982-4327-paideia-25-60-0019.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso: 10dez2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **PISA. Relatório Brasil no PISA**. Versão Preliminar. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRENNER, Ana K.; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo C. R. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 175-214.

BROCCO, Ana Karina. Aqui em casa a educação é muito bem-vinda: significado do ensino superior para universitários bolsistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP-INEP**, v. 98, p. 94-109, 2017.

CALDERÓN IBAÑEZ, A., PEÑUELA, J, Q. Características de comprensión lectora em estudantes universitários. **Jurídicas**, 7(2), 123-151, 2010.

CANDAU, Vera. **Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho**. In: Programa Nacional de Direitos Humanos. Oficinas. Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. João Pessoa, 1999.

CANTALICE, Lucicleide Maria de; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online]. 2009, vol.13, n.2, pp.227-234.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CAVÉQUIA, Marcia Aparecida Paganini; MACIEL, Aline Guilherme; REZENDE, Lucineia Aparecida. Formação do leitor: criticidade e autonomia. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 10 - n. 3 - p. 299-306 / set-dez 2010.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORDEIRO, I. C. Argumentação e Leitura: a importância do conhecimento prévio. Encontro científico do curso de letras (3). 2005. **Anais...** Disponível em: http://www.faccar.com.br/desletras/hist/2005_g/2005/textos/005.htm
1. Acesso em: 02 jul. 2019.

CORSO. Luciana Vellino. Dificuldade na compreensão da leitura: Uma abordagem metacognitiva. **Revista Psicopedagogia**, 2004;21(66): 206-15.

COULON, Alain. **A condição do estudante: A entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Neide de B.; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**. v. 46, n. 2, p. 247-254, 2012

DABOÍN, María Mercedes Gómez. **Motivação de Estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana para a escolha da profissão de professor**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2019.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. (Série Educador em Formação). Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. São Paulo: Paz e terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 46, 1º sem., pp. 71-80, 2018.

GARCIA. Mariângela Dal Bianco. Histórias de leituras de futuros professores: algumas reflexões. **Linha Mestra**, n.30, p.414-418, set.dez. 2016.

GEORGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNAN, Palmira. **Educação superior em debate: universidade e compromisso social**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educacional Superior em Debate; v. 4), p. 65-95.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; COSTA, Yngrid Karollin Mendonça; SOUZA, Renata Junqueira de. Perfil leitor de alunos Ingressantes: Quatro universidades em análise. **Linha Mestra**, n.30, p.452-455, set.dez.2016.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/2044-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios/19898-suplementos-pnad3.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 05 fev. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INOSTROZA, G. de C. **Aprender a formar crianças leitoras**. Porto alegre: Artmed, 1998.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. **Psicologia social contemporânea**. Livro texto. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

JODELET, D. **Folie et représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

KOPKE, Henrique. Filho. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.1, n.2-3, pp.59-67, 1997.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LA TORRE. Saturnino, BARRIOS. Oscar. **Estrategias didácticas innovadoras: Recursos para la formación y el cambio.** Barcelona: Octaedro, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos.** Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, 2007.

LIZÁRRAGA, Maria Luisa Sanz de. **Competencias cognitivas en Educación Superior.** Editor: Narcea, 2010.

LUCKESI, C.; BARRETO, E.; COSMA, J.; BAPTISTA, N. Fazer Universidade: uma proposta metodológica. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MATA, Maria Aparecida da. Leitor Proficiente: verbete. In: FRADE, I. C. AL. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores.** Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 13 out. 2019.

MARIA, Luzia de. **Leitura e Colheita: Livros, leitura e formação de leitores.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

MARTÍNEZ, A. P. Para aprender mejor: reflexiones sobre las Estrategias de Aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653). nº 43/5 – 25 de julio de 2007.

MATEOS, Por Mar, Aprender a ler textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. In: POZO, Juan Ignacio y ECHEVERRÍA, M. DEL PUY. **Psicología del aprendizaje universitario: la formaación en competências.** Madrid: Morata, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOHALLEM, Rosana Maria Martins. **Estratégias de aprendizagem em universitários: avaliação e intervenção.** Tese (Doutorado em Psicologia). 2016. 142 f. Itatiba: Universidade São Francisco (USF), 2016.

MONEREO, Carles. (Coord.), Montserrat Castelló, Mercè Clariana, Montserrat Palma, Maria L. Pérez. **Estratégias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en La escuela.** Editorial Graó. Barcelona, 1999;

MOSCOVICI, S. (2003). **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis/RJ: Vozes.

MOSCOVICI, Serge. On Social Representation. In: FORGAS, J. P. **Social cognition: perspectives on everyday understanding.** Londres: Academic Press, 1981.

OLIVEIRA, K.L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.A. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, out/dez, 2009, Vol. 25 n. 4, pp. 531-536.

OLIVEIRA, K. L., BORUCHOVITCH, E., SANTOS, A. A. A. A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. (Orgs.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25 n. 4, p. 531-536, out./dez. 2009.

OLIVEIRA Luiza alves de. (Sub)versões e (Des)encontros de "Dar a Ler" na Formação Docente: A Leitura como Partilha Sensível UFRJ-FE, FEUC-FIC, UNIESP. Reunião Nacional da ANPED (37). **Anais...** Florianópolis, 04 a 08 de outubro, 2015.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PILETTI, C. **Didático Especial**. São Paulo: Ática, 2000.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTES. Verônica Maria de Araújo. A formação do leitor no currículo de pedagogia. **Linha Mestra**, n.30, p.1036-1040, set.dez.2016.

PORTUGAL, Luisa Gomes. **Inovação e autonomia: os estudantes de aprendizagem baseada em problema e suas estratégias**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2017. 156 f. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

POZO, J. I. Adquiri una concepción compleja de conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. In: POZO, Juan Ignacio y ECHEVERRÍA, M. DEL PUY. **Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias**. Madrid: Morata, 2009.

SÁ. Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Editora: UERJ, Rio de Janeiro, 1998.

SÁ, C.P. (2002). **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes.

SANTOS, A. M.; ARCHER, C. M. C. Análise sobre o uso das redes sociais como instrumento estratégico nas atividades de leitura e escrita. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 23, 2016. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/921>. Acesso em 18 jan. 2020.

SANTOS, J. dos. **Avaliação de habilidades de leitura no ensino superior a partir de testes de nivelamento**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). 2013. 166 f. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica (PUC), 2013.

SCHLICHTING, Thais de Souza; HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. *Leitura e Escrita na Engenharia: Práticas na Interface Academia e Mundo do Trabalho*. Reunião Nacional da ANPED (37). **Anais...** Florianópolis, 04 a 08 de outubro, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Reflexão sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma Universidade Pública no contexto da interiorização no Sul do Amazonas**. Tese (Doutorado em Educação). 2015. 177 f. São Leopoldo/RS: UNISSINOS, 2015.

SILVA, M. J. M; SANTOS, A. A. A. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 459-467, set./dez., 2004.

SILVA, P. B. G e; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas: Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 53-92, jan./abr. 2007.

SILVA, E. M. T. da; WITTER, G. P. Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 25(3), 395-403, julho/setembro, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto, Afrontamento, 2009.

TOFFOLI, Tânia; SILVA, Veronice Camargo da. Letramento Acadêmico e participação nas aulas: Estudo do caso dos alunos do 8º semestre em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – unidade Bagé, RS. **Linha Mestra**, n.30, p.1509 -1515, set.dez.2016.

VICENTELLI, H. Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 195-202, 1999.

ZIMMERMAN, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Orgs.). **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives** (pp. 1-38). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE)



UEFS
universidade estadual de
feira de santana

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: AS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UEFS, SOBRE LEITURA COMPREENSIVA E CRÍTICA

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**AS REPRESENTAÇÕES DE LEITURA CRÍTICA E COMPREENSIVA, DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**” sob a responsabilidade da pesquisadora Vania Ribeiro dos Santos, estudante do Mestrado em Educação da (UEFS), sob orientação da Professora Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D. do Departamento de Educação da UEFS. Este projeto tem como objetivo: Compreender as representações de estudantes de Licenciatura em Pedagogia da, sobre leitura compreensiva e crítica. A sua colaboração consiste em participar de oficinas de leitura, as quais serão registradas em áudio, imagens e diário de campo. As oficinas de leitura terão duração de uma semana, no turno vespertino, totalizando 20h. de atividades como: atividades como: leitura e análise de textos de diferentes gêneros, acesso a conteúdos teóricos, debates e registros escritos acerca das experiências sobre as leituras. Acontecerão em uma sala reservada para garantir a sua privacidade. Você terá acesso a todo material registrado, podendo excluir ou modificar qualquer parte que desejar a qualquer momento da pesquisa. Asseguramos o sigilo total de sua identidade, portanto, não divulgaremos nenhuma imagem que possibilite sua identificação. O material produzido durante a pesquisa (fotografias, gravações, digitalizações, etc.) será guardado por um período de cinco anos, em armário fechado a chaves no NEPPU, nosso grupo de pesquisa, na UEFS. Sua participação na pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa, mas caso venha a ter algum custo decorrente dessa participação garantimos o seu ressarcimento pelas pesquisadoras, bem como, indenizações por quais quer eventuais danos decorrentes da mesma. Informamos que a sua participação não oferece nenhum tipo de risco, mas poderá causar desconfortos como, por exemplo, constrangimento em participar das atividades propostos nas oficinas, neste caso, você terá direito de não participar e também poderá contar com o apoio das pesquisadoras, bem como, terá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhuma penalidade ou prejuízo. Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo para promover uma reflexão em torno da formação de professores, no que concerne à leitura crítica e compreensiva na universidade. Ao aceitar participar da pesquisa você permite que os dados coletados sejam usados em publicações científicas e apresentações em eventos acadêmicos, estes dados estarão sempre sobre sigilo ético para garantir o anonimato, não mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. Nos colocamos à disposição para tirar dúvidas durante todo o processo da pesquisa. Se você concorda em contribuir com o trabalho que acabamos de apresentar, solicitamos que assine conosco este termo, em duas vias. Uma dessas vias ficará com você e a outra aos nossos cuidados. Você terá acesso aos resultados através de uma apresentação oral que ocorrerá na instituição lócus da pesquisa. Caso queira entrar em contato, a qualquer momento, estaremos disponíveis no telefone (75) 99155-5345 (Vania), ou no endereço eletrônico: (vaniaribeiros@hotmail.com), ou ainda no grupo de Pesquisa NEPPU, que fica localizado no primeiro andar do prédio de Pós-Graduação em Educação e Letras – Módulo II, na Universidade Estadual de Feira de Santana. No caso de dúvidas sobre os princípios éticos desta pesquisa, indicamos contato do Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS, que é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para solucionar os problemas dos sujeitos envolvidos em uma pesquisa com seres humanos: cep@uefs.br ou telefone - (75) 3161-8067. Horário de funcionamento: de segunda a sexta, das 13:30 às 17:30. Ressaltamos que havendo concluído a pesquisa, nos responsabilizamos a disponibilizar uma cópia da versão final do trabalho para o Colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Feria de Santana _____ de _____ de _____.

Pesquisadora _____

Estudante _____

Apêndice B – Questionário Sociodemográfico



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Caro(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **LEITURA COMPREENSIVA E CRÍTICA: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O ATO DE LER**, desenvolvida pela estudante do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) Vania Ribeiro dos Santos e que é associada à Pesquisa: “**RELAÇÃO PROFESSOR E ESTUDANTE NA UNIVERSIDADE**” desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU – UEFS.

Sua contribuição será indispensável para a realização desta pesquisa e, conseqüentemente, para o avanço do conhecimento, pois tal pesquisa nos permitirá compreender a questão da leitura na educação superior.

Portanto, nós lhe convidamos a dedicar uma parte do seu tempo para responder este questionário, a partir das suas vivências enquanto estudante universitário. Lembramos que não existe resposta certa nem errada e que o mais importante é a sinceridade.

Este questionário terá fins exclusivamente científicos e todos os dados pessoais serão tratados de maneira confidencial e anônima. Não há identificação do participante, a não ser por uma numeração.

Ele está dividido em duas partes. A primeira parte está destinada a responder questões relacionadas à leitura. A segunda parte é composta por um questionário sócio-profissiográfico, com questões sobre você.

Atenciosamente,

Equipe de pesquisadores

PARTE 1 – Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)

01- Quando eu lhe digo a expressão “**leitura compreensiva**”, o que vem à sua cabeça?

Diga quatro palavras ou expressões que rapidamente você associa à leitura compreensiva (sinônimas).

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____

02- Quando eu lhe digo a expressão “**leitura crítica**”, o que vem à sua cabeça?

Diga quatro palavras ou expressões que rapidamente você associa à leitura crítica (sinônimas).

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____

03- Agora, faça um “x” nas palavras que você citou acima, que considera mais importantes para definir leitura compreensiva e leitura crítica e justifique a sua escolha.

Leitura Compreensiva _____

Leitura Crítica _____

PARTE 2 – QUESTIONÁRIO SÓCIO-PROFISSIONAL

Por favor, preencha nos espaços em branco ou marque com um X a melhor resposta.

01 - Qual o semestre de ingresso? _____

02 Idade

- () Menos de 17 anos
 () Entre 17 e 20 anos
 () Entre 21 e 24 anos
 () Entre 25 e 28 anos
 () Mais de 29 anos

03 - Sexo

- () Masculino
 () Feminino

04 - Onde você reside?

- () Feira de Santana
 () Outro município. Qual? _____

05 - Renda familiar

- () Menos de um salário mínimo
 () Um salário mínimo
 () Dois salários mínimos
 () Três salários
 () Quatro salários mínimo
 () Acima de quatro salários mínimos

06 - Qual recurso que lhe mantém na UEFS?

- () Bolsa-família.
 () Bolsa de Programa da UEFS
 () Atividade remunerada com vínculo empregatício
 () Ajuda de custo
 () Outro. Qual? _____

07 - Desenvolve alguma atividade não-remunerada?

- () Não
 () Sim. Qual? _____

Qual a carga horária dedicada a essa atividade? _____

08 - Qual o tempo de percurso de sua residência até a UEFS?

- () Menos de 15 min
 () De 15 a 30 min
 () De 30 min a 1 hora
 () De 1 hora a 2 horas
 () Acima de 2 horas

09 - Em qual rede de ensino você cursou a Educação Básica?

- () Somente pública
 () Somente privada
 () A maior parte em escola pública
 () A maior parte em escola privada
 () Metade do tempo em escola pública e metade do tempo em escola privada

10 - SOBRE O ACESSO A LEITURAS E ATIVIDADES SOCIOCULTURAIS E DE LAZER, MARQUE A FREQUÊNCIA QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE ATIVIDADES, USANDO, NOS QUADROS DA DIREITA AS SEGUINTE OPÇÕES:

0 – NUNCA 1 – RARAMENTE 2 - ÀS VEZES 3 - QUASE SEMPRE 4 - SEMPRE

		0	1	2	3	4
1	Leio livros literários					
2	Leio livros acadêmicos e científicos					
3	Leio jornais impressos					
4	Leio notícias jornalísticas na internet					
5	Leio revistas impressas					
6	Leio revistas eletrônicas					

7	Leio revistas de divulgação científica					
8	Leio blogs					
9	Leio redes sociais					
10	Vou ao cinema					
11	Vou ao teatro					
12	Vou a shows musicais					
13	Visito museus, galerias de arte, entre outros					
15	Realizo viagens durante meu período de férias					
19	Assisto a televisão					
20	Faço uso de redes sociais					

11 - Sobre o uso de Redes Sociais, marque a resposta mais conveniente:

0 – NUNCA 1 – RARAMENTE 2 - ÀS VEZES 3 - QUASE SEMPRE 4 – SEMPRE

		0	1	2	3	4
1	Uso <i>WhatsApp</i>					
2	Uso <i>Facebook</i>					
3	Uso <i>Twitter</i>					
4	Uso <i>Instagram</i>					
5	Outra rede social					

11 - Qual a média diária que você acessa redes sociais?

- () De 1 a 2 horas
 () De 2 a 4 horas
 () De 4 a 6 horas
 () Acima de 6 horas

13 - É beneficiário de alguma ação afirmativa da PROPPAE?

- () Não
 () Sim

Se sim, qual(is) das abaixo?

- () Residência Universitária
 () Residência Indígena
 () Auxílio Permanência
 () Assistência Estudantil
 () Bolsa Auxílio Residente
 () Auxílio Emergencial
 () Bolsa Alimentação
 () Bolsa Estágio Acadêmico

14 - Excetuando-se o tempo dedicado às aulas, quantas horas você permanece na UEFs?

15 - Você exerce ou exerceu alguma atividade política:

No bairro

- () Sim () Não

No diretório acadêmico da UEFs

- () Sim () Não

Em algum partido político

() Sim () Não

Além das atividades acima, você desenvolve alguma outra atividade?

() Sim () Não. Se sim, qual(is) _____

16 - Você individualmente ou no grupo em que faz parte desenvolve(m) alguma atividade de ação voluntária?

() Sim () Não *Em caso afirmativo, qual(is)* _____

17 - Você troca ideias com os professores da UEFS sobre os seguintes temas:

- () Religioso
- () Político
- () Bairrismo
- () Filosófico
- () Futebol
- () Cultural
- () Econômico
- () Nenhum

18 - Você tem um lugar isolado/fixo para estudar em casa

- () Sim
- () Não

19 - Você segue a uma rotina diária ou semanal de estudos

- () Sim
- () Não

20 - Você costuma estudar para as aulas

- () Na véspera
- () Com antecedência
- () Não costumo estudar
- () Não consigo por falta de tempo

21 - Para desenvolver os estudos, você costuma

- () Tirar xerox dos textos
 - () Ler pelo *PC, Notebook, Smartphone ou iPad*
 - () Outros. Quais?
-

22 - Você costuma fazer anotações em sala de aula?

- () Sim
- () Não

23 - Você costuma tirar foto das projeções ou anotações feitas pelo professor na lousa?

- () Sim
- () Não

24 - Você costuma comprar livros indicados pelos professores?

Sim

Não

25 - Você tem hábito de conversar com os professores sobre suas dificuldades de aprendizagem com relação aos textos acadêmicos?

Sim

Não

26 - Você procura atendimento individualizado com o professor a fim de que ele ajude em suas dificuldades em relação aos textos?

Sim

Não

27 - Você tem sido criticado pelos professores por conta da falta de leitura dos textos?

Sim

Não

28 - Em caso afirmativo, quais são suas atitudes?

29 - Você percebe que os professores desenvolvem estratégias de ensino motivados (as) pelas dificuldades dos estudantes, em relação à leitura dos textos?

Sim

Não

30 - Em caso afirmativo, quais estratégias eles desenvolvem?

31 - Quais as principais características do desinteresse dos estudantes, no curso?

Dificuldade de compreensão dos textos

Complexidade do componente curricular

Dificuldade de questionar e interagir com o professor.

Falta de ajuda do professor, no processo

Dificuldade de acesso a materiais de apoio ao componente curricular

Falta de tempo para a leitura dos textos acadêmicos

Dificuldades oriundas da Educação Básica

32 - Você desenvolve atividades de leitura em sala de aula?

- Sim
- Não

33 - Os professores ensinam aos estudantes a desenvolverem estratégias de leitura?

- Sim
- Não

34 - Os professores têm hábito de chamar a atenção da turma pelas dificuldades de aprendizagem da compreensão dos textos que apresentam?

- Sim
- Não

Apêndice C – Momentos vivenciados e experienciado durante as oficinas

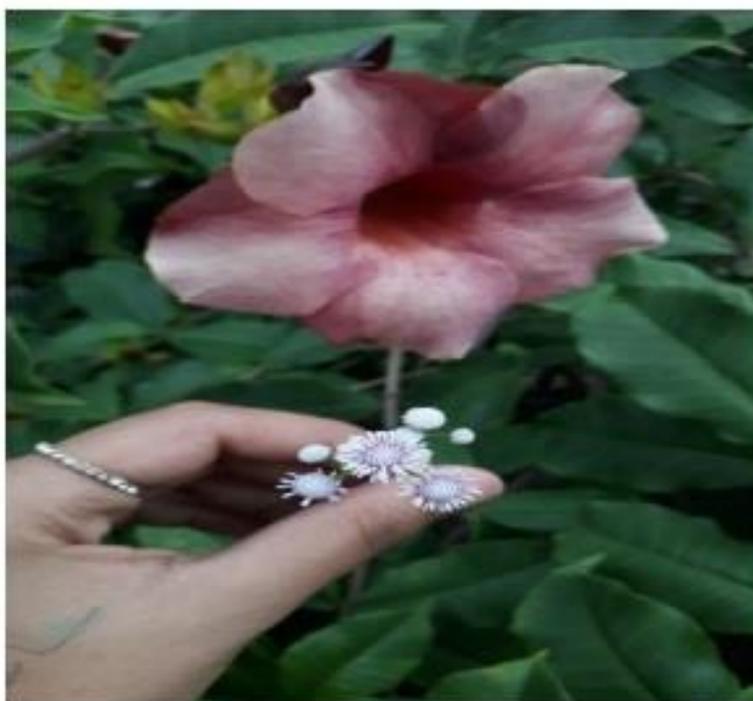
DINÂMICA DE LEITURA



INDICAÇÃO LITERÁRIA E SORTEIO DE LIVROS



LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS**RODA DE CONVERSA**

MOMENTOS TEORICOS**MOMENTOS DE REFLEXÕES SOBRE LEITURA DE MUNDO**

Apêndice D – Termo de Autorização de Uso da Imagem



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PESQUISA: LEITURA CRÍTICA E COMPREENSIVA: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O ATO DE LER

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

_____ (nome),
de nacionalidade brasileira, brasileiro(a), portador(a) da Cédula de Identidade RG n°
_____ residente a

AUTORIZA:

() o uso de sua imagem registrada em vídeo e/ou fotografia

() as imagens por ele(a) registradas

no âmbito da pesquisa “**As Representações Sociais de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, sobre a Leitura compreensiva e crítica**”, a ser desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Vania Ribeiro dos Santos, e orientação da professora Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D. do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas, exclusivamente para fins acadêmicos, nas seguintes formas: relatórios da pesquisa, em eventos acadêmicos no qual as pesquisadoras participem, possíveis eventos acadêmicos que envolvam a temática dessa pesquisa.

Por esta ser a expressão de sua vontade, o (a) responsável declara que autoriza o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem, e assina a presente autorização, em conjunto com a responsável pela pesquisa, em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Feira de Santana, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____