

**A LEITURA EM CONTEXTO ACADÊMICO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DE SENTIDOS DE ALUNOS DO PRIMEIRO SEMESTRE DO CURSO DE
LETRAS**

Lucia Rottava¹

RESUMO

A leitura em contexto acadêmico tem sido um desafio para alunos iniciantes em cursos de graduação, pois o processo de construção de sentidos requer lidar com conceitos teóricos pouco conhecidos e relações linguístico-textuais complexas. Este artigo objetiva investigar como se caracteriza a leitura em contexto acadêmico, tendo como aporte teórico a concepção dialógica de linguagem e a de leitura como prática social. Os dados sob análise resultam de uma tarefa de protocolo verbal interativo em leitura realizada por alunos do primeiro ano do curso de Letras. Os resultados sugerem que o sujeito-leitor, ao se deparar com dificuldades na leitura, busca adequar ao texto lido conhecimentos adquiridos em experiências anteriores.

Palavras-chave: Leitura em contexto acadêmico. Experiências prévias. Dificuldades de leitura.

INTRODUÇÃO

A leitura em contexto acadêmico tem sido pouco investigada, em particular envolvendo alunos do curso de letras, o que indica haver uma crença de que são leitores proficientes na língua materna e de que possuem práticas de leitura que atendem as demandas de leitura neste contexto. No entanto, pesquisas realizadas com alunos universitários de diferentes áreas do conhecimento problematizam as dificuldades de leitura apresentadas por leitores neste contexto (CUNHA e SANTOS, 2006; OLIVEIRA, 2011; FINGER-KRATOCHVIL e SILVEIRA, 2010; KOERICH e DELLAGNELO, 2008; SILVA, 2007; KLEPPA, 2012).

Cunha e Santos (2006) investigaram possíveis relações entre compreensão da leitura e produção escrita por universitários de diferentes áreas do

conhecimento (Administração, Análise de Sistemas, Computação, Farmácia e Psicologia). Os participantes da pesquisa eram alunos de três universidades. As autoras observaram que o desempenho dos alunos estava abaixo do esperado para esta etapa de escolarização, o que contribuiu para a crença segundo a qual estes estudantes não possuem o hábito de ler. Portanto, a contribuição do estudo indicou que o problema do desempenho dos alunos não pode ser relacionado somente à ineficácia de ensino da gramática, mas à falta de leitura dos estudantes.

Oliveira (2011) investigou a leitura de 1022 estudantes universitários (Administração, Direito, Educação Física, Enfermagem, Matemática, Odontologia e Psicologia). Os resultados indicaram baixo desempenho dos participantes, evidenciando acentuada deficiência na compreensão em leitura. Em virtude dessas dificuldades, a conclusão da pesquisa reiterou aspectos na formação dos estudantes do Ensino Superior, tendo como consequência, não acesso pleno aos conteúdos técnico-científicos.

Finger-Kratochvil e Silveira (2010) refletiram sobre as práticas e concepções de leitura de estudantes ingressantes na universidade e seu desempenho na compreensão de textos informativos. Participaram da pesquisa 33 estudantes de graduação do curso de Ciências Sociais. Os dados analisados foram gerados por diferentes instrumentos de coleta (dois questionários e exercícios de múltipla escolha). Os resultados indicaram a predominância da concepção de leitura ascendente (*bottom-up*), muito provável em função do “baixo nível de letramento dos pais e do acesso limitado a livros em casa, refletindo seu *background* educacional” (FINGER-KRATOCHVIL e SILVEIRA, 2010, p.735), pois quando as questões exigiam reflexão e inferências mais complexas, as dificuldades tornavam-se evidentes em virtude do entendimento do que é leitura para os participantes.

Ao levar em consideração a capacidade dos estudantes em distinguir ideias centrais dos detalhes em resumos de textos em português e em inglês, Koerich e Dellagnelo (2008) analisaram a leitura de dois textos por 42 estudantes do curso de Odontologia: um em português e outro em inglês, seguida da elaboração de

resumos. Os resultados mostraram que os resumos ficaram aquém do esperado nas duas línguas, mas a dificuldade não se mostrou principalmente linguística, uma vez que as diferenças entre os resultados de L1 e L2 não foram tão significativos. De acordo com as autoras, as ideias centrais assim como os detalhes do texto apareceram mais nos resumos em L1 que em L2, pois os estudantes competentes em português consultavam com mais frequência o original, transpondo mais informações desnecessárias para seus resumos. Esse resultado levou as autoras a concluir que o conhecimento linguístico parece não ter sido suficiente para a qualidade dos resumos, cabendo, portanto, ao aluno entender que o papel do resumo é produzir uma macroestrutura que expresse as ideias centrais dos textos, e não uma redução na forma linguística do texto, sem coesão e coerência.

Silva (2007) examinou a prática de leitura de textos acadêmicos por uma professora alfabetizadora, para quem o objetivo da leitura era compreender conceitos linguísticos de “texto” e de “gêneros do discurso” presentes nos PCNs de Língua Portuguesa para os primeiros ciclos do Ensino Fundamental. Os dados de leitura analisados incluíam leitura prévia e individual de um texto que apresenta tais conceitos, seguido de um encontro com a pesquisadora em que a participante lia novamente o texto em voz alta e, juntas discutiam-no; procedimento denominado por Silva (op.cit.) “díades de leitura” (p. 62). De acordo com a autora, a contribuição do estudo diz respeito ao entendimento de que “o processo de construção dos conceitos parte de um ponto que, normalmente, são os conhecimentos do senso comum”(p. 68) e de que um conceito envolve amadurecimento teórico para perceber o quanto determinados textos, a exemplo dos PNCs, buscam tornar acessíveis os conceitos teóricos visando ao fazer docente, mas que é também preciso levar em conta a complexidade dos conceitos.

Finalmente, Kleppa (2012) investigou ingressantes no curso de Biologia e examinou 102 redações desses alunos. Estas redações traziam marcas de oralidade² que poderiam ser revistas, mas que os alunos pouco as revisaram e as

editaram, indicando ser em decorrência da falta de familiaridade com a leitura em contexto acadêmico.

De modo geral, os estudos mencionados salientam as dificuldades apresentadas por alunos universitários com relação à leitura. Muitas dessas dificuldades podem derivar da pouca familiaridade por parte dos alunos com práticas de leitura recorrentes em contexto acadêmico. Neste contexto, as práticas de leitura demandadas são de natureza diversa (extensão, temas, conceitos teóricos, relações linguístico-textual, por exemplo) e pouco vivenciada por esses leitores em seu cotidiano.

Diante do exposto, este estudo objetiva investigar como experiências prévias em leitura contribuem no processo de ler em contexto acadêmico por alunos ingressantes no curso de Letras. Estes alunos, ao contrário das crenças que se pode evocar, têm problemas de leitura similares a alunos de qualquer curso de graduação; contudo, a contribuição deste artigo se deve ao fato de não serem frequentes estudos que tenham observado a leitura de alunos iniciantes do curso de Letras e que tenham descrito o processo apresentado por esses sujeitos frente a textos que requerem lidar com conceitos não conhecidos e com relações linguístico-textuais complexas.

Para tanto, este artigo está organizado em cinco seções. Seguida desta introdução, a segunda seção trata dos conceitos teóricos que orientam a pesquisa; a terceira descreve a metodologia de pesquisa; a quarta analisa os dados; finalmente, a quinta contempla resultados e considerações finais.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Este artigo parte da concepção dialógica da linguagem e da concepção de leitura como prática social. Para tanto, são seguidos os conceitos bakhtinianos de enunciado e interação. Para Bakhtin (1992), o enunciado é o produto da interação de sujeitos socialmente organizados e situados em um contexto. O enunciado dirigido a um interlocutor (outro) varia, por exemplo, dependendo do grupo social deste. Por não existir interlocutor abstrato, o enunciado comporta duas faces: é

determinado por proceder de alguém e dirigir-se a alguém. O enunciado é justamente o produto da interação entre os usuários (leitor e escritor) e, portanto, por intermédio do enunciado define-se quem se é em relação ao outro.

Da mesma maneira que o enunciado é situado, a leitura também é situada, pois um texto é um ato de comunicação que está sempre relacionado a uma determinada situação também de uso da língua e a um contexto situacional. Esta compreensão do texto sugere uma relação entre o propósito e o contexto no que diz respeito à leitura, visto que um dos elementos constituintes do texto é o fato de ser produzido a partir de um *querer dizer*, um propósito. Por conseguinte, a leitura também está relacionada a uma situação, a um uso e a um contexto e, por intermédio dela, o leitor recorre a distintos modos de processamento (habilidades, estratégias) para construir sentidos a partir do *querer dizer* do texto.

Portanto, no processo de construção de sentidos há sempre um “querer dizer”, um propósito que o leitor toma para si em uma tarefa de leitura; essa tarefa ocorre em um contexto em que a leitura é sempre parte de uma situação mais abrangente. Depreende-se, por conseguinte, que o propósito orienta a natureza da leitura e o modo como ela é posta em prática pelo leitor. Os textos podem ser ou não de particular interesse ou relevância para um leitor, por exemplo, é possível que uma carta pessoal seja lida com bastante atenção em detalhes, enquanto uma correspondência que tenha o propósito de divulgar um produto receba menos atenção do leitor em uma determinada situação e propósito.

Construir sentidos em leitura é também parte do conhecimento do leitor do modo como a língua é utilizada em cada contexto e do conhecimento que é recorrente e reconhecido nas distintas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2000). A tarefa do leitor para fazer com que o texto lido faça sentido é constantemente atualizada pela compreensão das diferentes formas de conhecimento que se tem à disposição (HOOD, SOLOMON e BURNS, 2002). Da mesma maneira, o sentido construído está estritamente ligado à cultura e à identidade do leitor, pois "os papéis que assumimos como leitores refletem diferentes identidades sociais e culturais que adotamos como indivíduos" (HOOD, SOLOMON e BURNS, op.cit. p.7) e, por isso, o leitor não é um sujeito neutro.

Enquanto os leitores têm propósitos ao se dedicarem a uma tarefa de leitura, esses propósitos têm uma relação com um contexto em particular e estão relacionados às experiências dos leitores como sujeitos participantes de uma cultura ou de um meio social. No dia-a-dia, ler não é apenas uma prática individual, mas uma prática que se revela variável de acordo com a comunidade na qual se está inserido.

Quando o sujeito-leitor está empenhado em uma tarefa de leitura, ele se insere em um contexto social que possui diferentes práticas de uso da linguagem, desempenhando determinados papéis. Na comunidade, cada sujeito-leitor possui experiência com as práticas de leitura que se diferem cultural e socialmente das experiências de outros sujeitos. Ademais, o grau de envolvimento que os sujeitos-leitores têm em uma determinada comunidade varia de acordo com o papel que a leitura tem nessa comunidade discursiva. Como consequência, uma comunidade discursiva formada por alunos de um determinado curso de graduação pode ter aspectos comuns, outros, porém, característicos de sua área.

Portanto, interação social e cultura permitem que se compreenda melhor a concepção de leitura como prática social. Para Gee (2001), a língua(gem) deve ser considerada como parte indissociável da ação e da interação situada no mundo e, por isso, o seu uso é uma prática social ligada a tarefas socialmente situadas em uma comunidade discursiva que auxilia o sujeito a agir sobre e no mundo. Portanto, ler é, sem dúvida, pensar e agir sobre o mundo.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Os participantes da pesquisa são alunos iniciantes do curso de Letras. Os dados sob análise foram coletados no segundo semestre de 2011. Na época, os estudantes apresentavam, em média, entre 18 e 27 anos. A seleção dos sujeitos foi feita entre os que frequentaram uma disciplina de leitura e produção textual e entre os que tinham interesse e disponibilidade para realizar a tarefa de leitura relacionada à pesquisa.

Os dados da pesquisa foram gerados por uma tarefa de leitura, utilizando-se a técnica de coleta - protocolos verbais. A técnica consiste em analisar todo o processo de verbalização dos participantes enquanto realizam suas atividades (ERICSSON e SIMON, 1987), permitindo observar sequências verbais que evidenciam aspectos inferenciais e contextuais relevantes para a solução de problemas e tomadas de decisão na realização de uma tarefa de leitura. Essa técnica foi ampliada por Nardi (1999), denominado-a “protocolos verbais interativos”, e significou uma inovação na geração de dados em leitura no que se refere à possibilidade de interação do pesquisador com os sujeitos na tarefa de leitura. No protocolo verbal interativo, além de os sujeitos serem incentivados a “pensar alto”, a interação com o pesquisador ajuda a motivar o ato de leitura, fornecer *feedback* (interlocução) apropriado ou meios de detectar possíveis dificuldades na tarefa de construir sentidos.

Dada a não familiaridade dos sujeitos com a técnica, estes foram informados que, diante de alguma dificuldade, poderiam solicitar auxílio. Anterior à aplicação do protocolo verbal interativo, realizou-se uma conversa informal com os participantes por meio da qual os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta foram explicitados.

O texto-base utilizado no protocolo foi o artigo “Educação e política – sobre o conceito de Letramento” (BRITTO, 2003), selecionado pelo pesquisador. No artigo, Britto (op. cit.) explicita o conceito de letramento em sua dimensão política, problematizando-o a partir da maneira como esse conceito tem sido concebido por diferentes autores e publicações na área de ensino, em particular aos interessados na leitura e na escrita. O texto-base está organizado em seis movimentos que permitiram ao autor construir relações linguístico-textuais³. Todos os protocolos foram gravados durante a leitura do texto-base e, posteriormente, transcritos literalmente⁴.

Tendo-se como base as contribuições de Swales (1990) no que diz respeito às introduções em artigos acadêmicos, definiram-se os critérios de análise dos dados os quais consistiram da identificação dos movimentos organizacionais do

texto-base. O Quadro 01 resume os movimentos e as relações linguístico-textuais do texto-base:

Movimentos organizacionais	Relações linguístico-textuais
1.introdução do tema	introduz o tema e o relaciona à escrita
2. conceitos relacionados ao tema	menciona diferentes termos-conceito que aparecem em publicações para Letramento.
3. caracterização do tema	estabelece distinções entre: a) ações político-sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita; (b) capacidades individuais e condição social dos sujeitos
4. origem do conceito	discute o contexto histórico para explicar a existência de duas tendências atuais relativas ao “domínio da escrita”.
5. tendências conceituais do tema	caracteriza tendências: (i) tecnicista; (ii) política
6. implicações do conceito	defende o ponto de vista tomado no texto a respeito do tema a partir de três ideias axiomáticas

Quadro 01 – movimentos e relações linguístico-textuais do texto-base

ANÁLISE DOS DADOS

Para delinear o processo de construção de sentidos dos sujeitos-leitores que participaram da pesquisa, buscou-se compreender as estratégias usadas diante do processamento do texto e das dificuldades recorrentes nos movimentos organizacionais do texto-base.

O primeiro movimento consistia da introdução da temática abordada pelo texto-base, qual seja, o conceito “letramento” e a relação deste com a escrita em seu sentido mais amplo, incluindo produção textual e leitura em suas diversas manifestações e veiculação. Assim, compreender que a temática “letramento” tem uma relação com a escrita era um primeiro passo empreendido no processo de construção de sentidos. De modo geral, essa relação não pareceu ser problemática para os sujeitos, porém o sujeito-leitor que indicou não ter compreendido, verbalizou:

- (01) [...] que o letramento, ele depende do desenvolvimento, da demanda social. É isso, mais ou menos? [...] Tá, então aqui está dizendo que o letramento, geralmente, é dito como só que tem a ver com coisas escritas, só que não é bem assim, depende de uma gama de coisas.

A estratégia adotada pelo sujeito-leitor ao se deparar com o termo Letramento envolveu a releitura e a associação do termo à escrita em seu sentido amplo.

Como padrão, pode-se observar que a maioria dos sujeitos conseguiu compreender o sentido contido no primeiro movimento, embora essa compreensão pareça ser variável em virtude, provavelmente, do conceito de letramento e sua relação com a escrita e de termos usados para discutir esse conceito, observável em:

(02)⁵ *Esse processo coincide com o desenvolvimento dos estudos sobre a escrita compreendida como algo mais que uma cópia infiel da fala ou usurpadora do lugar original desta (RISOS) e o aumento da demanda social pelo domínio operacional do sistema de escrita. [...] Porque parece que é uma coisa terrível, que não pode.*

O exemplo (02) caracteriza o padrão dos sujeitos quando leem um texto cujo tema é de pouco conhecimento ou familiaridade pelos leitores. Foi recorrente atribuir a palavras a causa de não ter certeza do que o texto-base tratava ou do que consistia a temática abordada.

O segundo movimento consistia da menção das distintas maneiras que o conceito de letramento tem sido usado e veiculado em publicações que focalizam o tema e a relação que esse conceito mantém com outros, incluindo, por exemplo, alfabetização, cultura letrada, escrita, dentre outros. De modo geral, essa informação parece ter sido compreendida por todos os sujeitos que perceberam haver diferentes termos-conceito; no entanto, as verbalizações indicaram diferenças entre os leitores. Nessas situações, o sujeito-leitor necessitou estabelecer relações com o primeiro movimento a fim de construir o sentido relativo às variações terminológicas. A estratégia apresentada pelo leitor no exemplo (03) foi reler o trecho diversas vezes, procurando estabelecer relações entre as informações, comparando-as e analisando-as para depreender semelhanças entre elas e, então releu e levantou hipóteses sobre o sentido que estava sendo construído:

- (03) Ah tá! Então o alfabetismo... tá, começa introduzindo a questão do letramento, daí ele insere o alfabetismo como parte do letramento ou como um dos fatores que se pode inserir como conceito de letramento. Só que aqui ele estabelece que esses autores possuem uma outra interpretação, que seria que o alfabetismo é individual e o letramento é social, uma questão mais social. Que se relacione com a escrita e com a leitura, né.

Ou como se observa no exemplo (04):

- (04) É, eu acho que ele tá contrapondo, querendo dizer que deveria estar unido, isso, eu acho, não sei, que poderia ser, andar lado a lado a alfabetização e o letramento. [...] E aqui tá diferenciando, tá diferenciando a alfabetização do letramento né, na verdade não deu o conceito muito bem, mas já diz que não são a mesma coisa, que não são equivalentes.

Ao se observar as verbalizações nos exemplos (03) e (04), verificou-se que as dificuldades dizem respeito à compreensão das diferentes acepções do conceito, listadas no texto-base. Porém, lidar com distintas acepções do termo (ora relacionando-o com o conceito de alfabetização, ora com o de cultura letrada) não se revelou fácil para esses sujeitos-leitores.

A releitura, somada à recorrência a experiências prévias, possibilitou situar melhor o assunto abordado e o modo como o autor o desenvolveu:

- (05) Ele está trazendo que existe um único conceito, mas, por não se sentirem à vontade, no sentido de às vezes não conhecerem exatamente do que isso se trata, né, qual é a abrangência do conceito letramento, eles acabam utilizando uma palavra que... Alfabetismo pode ter outro sentido, né? Ahn... Ele traz a questão da tradução, que literacy acaba trazendo cultura escrita ou, sei lá, alfabetismo, né. Seriam termos que abarcariam o conceito em si de letramento. [...] Eu lembrei a questão do sistema simbólico das aulas do semestre passado, né. Daquela bottom-up, bottom-down... Ahn... Ahn... Da questão da leitura, do sistema de leitura. [...] É, isso. Porque aqui traz essa questão apenas do sistema simbólico, a questão de saber não apenas codificar, né.

O terceiro movimento consistia de dimensões do letramento, considerado (a) ações político-sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita; (b) capacidades individuais e condição social dos sujeitos.

Como observado nos movimentos anteriores, as discussões empreendidas nesta parte do texto-base não se revelaram simples para a compreensão dos sujeitos-leitores que, para compreendê-las, recorreram a termos já conhecidos:

- (06) [...] pedagógicas me remete à escola, mas também tem outros meios que um pai, um pai compra uma revista em quadrinhos pra uma criança, essa criança

vai ter uma relação social com a cultura escrita diferente. [...] É... o que uma pessoa é capaz de fazer com seus conhecimentos de escrita. Quão mais ela soube ler e escrever (inc) pode acessar mais meios de aprendizado, de informação... ela pode fazer mais coisas com isso [...].

Como se observa, é a partir do que o sujeito-leitor sabe a respeito da palavra “pedagógicas” que ele constrói sentido para o trecho. Distinto desse exemplo, no entanto, em (07) verificou-se que a opção do leitor foi prosseguir a leitura sem verbalizações e, ao final, expor sua interpretação indicando ter percebido o movimento que contempla dimensões do conceito central do texto-base:

- (07) Das noções de processo de distribuição dos saberes né, que seria prática social, interação social entre pessoas, que poderia fazer parte do letramento. Que a partir do letramento as pessoas elas gerariam saberes que ela poderia aperfeiçoar através da interação.

Em (07), o sujeito-leitor demonstrou haver compreendido o papel das ações político-sociais e pedagógicas na formação dos sujeitos na cultura escrita; todavia não mencionou algo a respeito das capacidades individuais e condição social dos sujeitos em lidar com o letramento.

O quarto movimento consistia de abordagem do momento histórico para explicar a existência de duas tendências atuais relativas ao “domínio da escrita”. Para tanto, essa discussão empreendida pelo autor do texto-base foi difícil para alguns leitores, observável em:

- (08) “Nossa, eu não faço ideia. Sociedade industrial me lembra uma coisa meio, uma sociedade...como é que eu posso explicar? Acho que não tem nada a ver, mais...”

Todavia, as estratégias dos leitores envolveram a recorrência a experiências prévias para expor seu entendimento do trecho:

- (09) “Ele fala da questão desses conceitos de letramento que têm essa tensão entre as duas tendências. A tendência que quer trazer o letramento como algo que está... Que seria a questão técnica, né. Um método de escrever, compreender técnico. Fora de qualquer tipo de contexto. Uma coisa, digamos assim, hermética. Fora desse contexto social que a gente tem, qualquer momento né. Seria uma coisa totalmente... Seria uma fórmula assim, quase matemática, né. Essa visão tecnicista aqui.”

Embora em (09) o leitor tenha inferido a respeito da discussão empreendida pelo autor do texto-base, esse processo não foi comum à maioria dos sujeitos, que revelaram dificuldades para estabelecer uma relação entre o que o texto-base está focalizando com a contextualização histórica (sociedade industrial) – explicitar a sobrevalorização de uma dimensão do letramento sobre a outra. Cabe salientar que os sujeitos-leitores compreenderam que a discussão envolvia a dimensão social e a individual do letramento, embora não tenham estabelecido relação direta com a contextualização histórica.

O quinto movimento consistia da caracterização e explicitação de que há duas tendências que discutem o letramento: tecnicista e política, destacando implicações teórico-práticas para o domínio e uso da leitura e da escrita. Observou-se nos dados que a estratégia adotada pelos leitores para desvelar sua compreensão foi comparar as tendências entre si:

- (10) Na tendência tecnicista, que seria o homem, teria esse afastamento do objeto de estudo que seria o homem, mas acho que isso prova...eu acredito que isso não seja possível. Não tem como entender o homem se não interagir com ele, não é como um ser inanimado ou um animal. Tem que ser interação. [...] Agora a tendência política... (relê o trecho que trata dessa tendência)

Ou então levantar hipóteses para estabelecer associações com sua formação na área e prospectar contribuições para sua atuação futura:

- (11) Eu acho que os professores e aqueles que estão estudando pra ser professores devem aprender... Construir um conhecimento que possibilite que eles tenham método próprio de ensino, aí depois quando eles forem trabalhar, dependendo do lugar onde eles trabalhem, eles têm que adequar os níveis de ensino, mas sempre usar um método próprio, só que também não dá pra chamar de método, porque ele pode fazer tudo diferente todos os dias. Ele tem que se sentir a vontade no que tiver fazendo.

O sexto movimento consistiu da menção a ideias axiomáticas para discutir implicações teórico-práticas do letramento, quais sejam, a leitura de mundo precede a palavra (FREIRE, 1993), o modo como o conhecimento a ser construído é sistematizado (método) (FERREIRO, 2000) e a aprendizagem da escrita se dá concomitante aos conteúdos associados a ela (GERALDI, 1991).

O fato de o texto-base trazer ideias que exigiam dos sujeitos-leitores relacionarem conhecimentos relativos ao processo de aprendizagem e envolvendo

a leitura e a escrita ao de letramento requeria dos sujeitos compreenderem o que essas ideias contribuíam para o entendimento da temática:

- (12) Eu não entendo, é que me confunde esses parágrafos, como se um contradissesse o outro... antes, eu acho que nas primeiras páginas um explicava o outro... eu acho que eu tô viajando aqui.”

Apesar da dificuldade dos participantes em construir sentido de parte desse movimento, todos deram continuidade à leitura buscando no primeiro exemplo pistas para compreensão da perspectiva tomada pelo autor:

- (13) A gente até estudou semestre passado a questão da decodificação, que leitura não é apenas decodificação.”

O sujeito-leitor inferiu pela ideia axiomática destacada pelo texto-base que a prática de leitura vivenciada é distinta da que está sendo abordada na leitura. Estratégia similar pode ser verificada no exemplo (14) quando o sujeito verbalizou:

- (14) Eu acho que não é uma questão de concordar ou discordar, mas isso aí é uma coisa que eu penso bastante sobre tu falar e saber a partir de experiências. Tu só vai saber como agir se tu já tiver passado por aquilo. É um modo de educação a partir do que tu viu e tu se educa de certa forma. [...] Te ajudam a entender melhor as coisas. Até mesmo fazer uma leitura, ter já um conhecimento sobre isso que tu vai ler tu já consegue interpretar melhor.

Pelo exemplo, infere-se que a leitura recorrente em contexto acadêmico requer que sejam estabelecidas relações com outros conhecimentos construídos no processo de formação teórico-prático do sujeito leitor e escritor.

Na sequência, o texto-base traz o segundo exemplo com base em Ferreiro (2000), cujo argumento central baseou-se na afirmação “Nenhum método constrói conhecimento”, desenvolvendo uma explicitação dos riscos de um método mal aplicado e/ou de uma compreensão inadequada de um determinado método. Porém, esse movimento parece ter causado incompreensão para os leitores:

- (15) No primeiro parágrafo eu, pra mim tava bem parecido com o que o Paulo Freire traz né, de Paulo Freire no outro...[...] Foi que começou a misturar política...

Tal incompreensão fora verbalizada distintamente entre os participantes. Alguns estabeleceram relações lógicas, com a ajuda do que haviam construído no decorrer da leitura do texto-base; outros, porém, precisaram recorrer ao conhecimento prévio para desvelar o sentido construído. No entanto, evidenciou-se que o uso, no texto-base, da palavra “voluntarismo” dificultou a compreensão mais aprofundada da discussão:

- (16) Eu não sei o que é exatamente o conceito de voluntarismo que ele está falando aqui
- (17) Interpretações assim, de propostas pedagógicas, né. Então como é “o voluntarismo de algumas interpretações” seriam algumas coisas assim, previamente pensadas. Não seria algo involuntário essas interpretações.

A maioria dos participantes não conseguiu estabelecer conexões com informações dadas anteriormente no texto-base, pois suas reflexões, a partir dos exemplos trazidos pelo autor, requeriam compreensão mais detalhada das ideias axiomáticas relativas ao letramento. Em vista disto, os participantes verbalizaram sua compreensão de que os métodos podiam ter implicações negativas no processo de letramento, pois cada aluno é um indivíduo diferente que pode não se adequar a um método específico, porém não conseguiram detalhar a discussão política que a palavra “voluntarismo” indica, ou seja, interpretações diversas sobre o modo como um determinado método é compreendido.

O último exemplo trazido para ilustrar as implicações teórico-práticas do letramento é baseado em Geraldi (1991) para quem “A aprendizagem da escrita se dá concomitante à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita”.

Para a maioria dos sujeitos a compreensão do exemplo e sua relação com os dois anteriores não foi simples. Para os que conseguiram estabelecer uma relação foi porque compararam a citação de Geraldi (op.cit.) com as de Freire (op.cit) e Ferreiro (op.cit.)

- (18) Eu acho que volta naquela questão do que o Freire, não, de que o Letramento não é só saber codificar o que ta escrito, mas gerar um conhecimento pra poder utilizar dele em discursos.

Resumidamente, as dificuldades enfrentadas pelos leitores foram contornadas pela recorrência a estratégias diversificadas que vão desde a releitura (exemplos 01 e 05), comparações (exemplos 03 e 10), analogias (exemplo 09), experiências prévias (exemplo 05), relações com outras leituras (exemplo 14), análise de termos ou conceitos (exemplo 06), levantamento de hipóteses (exemplo 11) ao acreditarem ter tido problemas na construção de sentidos daquilo que foi ou está sendo lido.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que as dificuldades dos leitores deste estudo, lendo um texto-base característico de contexto acadêmico, dizem respeito aos seguintes aspectos: pouca familiaridade com textos que circulam em contexto acadêmico; práticas de leitura variadas; a não neutralidade dos leitores (e escritores); e a necessidade para transitar teoricamente entre conceitos não conhecidos durante uma leitura.

Um primeiro aspecto que se observou diz respeito à pouca familiaridade dos leitores com os movimentos organizacionais de textos que circulam em contexto acadêmico. É comum leitura de textos que requerem a compreensão de um conceito desenvolvido com base em um percurso histórico, que obteve distintas acepções, controverso, ou que faz parte de um contexto mais abrangente, provindo de uma prática social mais ampla diferente daquela que o leitor possa ter vivenciado. Há um “querer dizer” do texto-base, de seu autor, e há um “querer dizer” do leitor que podem ainda não estar em sintonia com um tema em virtude da prática social de leituras por parte dos sujeitos, no momento inicial de sua formação. Nesse sentido, a leitura é um processo que ainda está em desenvolvimento e a familiaridade com essas práticas sociais não é automática.

O “querer dizer” do texto-base também decorre das relações linguístico-textuais presentes e que elas, neste estudo, representaram para os sujeitos-leitores, de certa maneira, ter que lidar com dimensões distintas que envolveram

definição de um conceito, comparando-o, analisando-o para, então, poderem processar e acessar o sentido que o texto-base remetia. Sem dúvida, requereu de o leitor lidar com uma complexidade conceitual e com relações linguístico-textuais talvez pouco recorrentes em suas práticas de leitura.

Um segundo aspecto verificado diz respeito ao fato de as práticas de leitura se revelarem variáveis de acordo com a comunidade na qual o leitor está inserido. Para alunos em início de curso, a comunidade acadêmica é ainda algo novo e, portanto, tal leitura situada constitui-se uma nova realidade e adaptar-se nessa nova comunidade discursiva vai lhes demandar conhecimento do assunto e de escolhas lexicais características de uma determinada área. A necessidade de tal inserção indicou que a construção de sentidos em leitura é um processo situado,

Um terceiro aspecto considerado diz respeito ao fato de o sujeito-leitor não ser neutro, da mesma forma que os textos e as leituras não são. Esta é uma constante tensão que é discutida em termos de identidade. O modo como determinado tema ou conteúdo é abordado por um autor pode entrar em conflito com certas crenças do leitor que pode relutar a aceitar tais proposições em função de sua identidade ou cultura. Ademais, o modo como o autor de um determinado texto organiza e desenvolve um tema também pode divergir do que o leitor espera que seja dito. É importante que o propósito da leitura seja claro e também situado em relação a variáveis (por exemplo, comunidade discursiva, contexto, temática, natureza e complexidade do assunto, movimentos organizacionais e relações linguístico-textuais) inerentes à leitura concebida como prática social.

Tais resultados indicaram, similar ao de estudo de Silva (2007), que os alunos no início do curso de graduação precisam de amadurecimento teórico para compreender e para perceber a complexidade dos conceitos, e para fazer analogias e perceber a intertextualidade que perpassa os textos. Essa característica intertextual também diz respeito ao contexto situacional e cultural em que os textos ecoam outros textos similares, outros propósitos, outros interlocutores.

A contribuição teórico-prática, deste estudo, sugere que tarefas de leitura poderão fazer parte do ensino no contexto acadêmico para oportunizar ao aluno

situações de leitura de acordo com a comunidade discursiva da área de conhecimento e, por exemplo, o fato de não reconhecer o uso que está sendo feito de palavras ou de algum conceito não significa problema de leitura. Sem dúvida, as experiências anteriores em práticas sociais de leitura são fundamentais para que os leitores se insiram em práticas que constituirão sua formação acadêmica, porém não deve apenas apostar em tais experiências como único recurso metodológico e pedagógico para os alunos revelarem-se leitores proficientes em contexto acadêmico.

Embora neste estudo, investigou-se alunos do curso de Letras, os resultados não apenas remetem a alunos desta área pois, em contexto acadêmico, a leitura também requer familiaridade com as práticas de leitura da área e das comunidades discursivas que a área tem interlocução.

Assim como qualquer estudo, este não está isento de limitações decorrentes do número de sujeitos investigados e das condições de coleta de dados (protocolo verbal interativo, texto-base, critérios utilizados na análise). Todavia, compreender o processo requer detalhamento das informações e, nesse sentido, os dados obtidos pelo protocolo verbal interativo foram ricos em detalhes, embora de difícil coleta e com influência da escolha do texto-base. Por sua vez, o texto-base aborda, de certa maneira, conceitos relativos à temática abordada dentre os quais alunos de Letras tiveram acesso, mesmo que indiretamente, em função de outras disciplinas já cursadas tanto na área de Letras quanto da Educação e que, de certo modo, lhes deram um conhecimento mínimo sobre a temática, em particular com relação ao papel que a escrita tem para alunos dessa área. Por último, os critérios utilizados na análise permitiram ter uma ideia mais geral do texto-base e os pontos ou relações linguístico-textuais que representam dificuldades para os leitores, quais dimensões permitiram aos leitores estabelecer relações com sua experiência prévia ou com outros textos ou situações de uso.

Por fim, este estudo diz respeito a uma reflexão que ajuda a compreender as dificuldades dos alunos no contexto acadêmico, pois atribuir o fracasso como leitores à deficiência em leitura na formação anterior é não acreditar que o processo de aprendizagem é contínuo e os desafios do cotidiano acadêmico

requerem a inserção dos leitores às práticas que continuamente se transformam e evoluem nas mesmas condições que a sociedade incorpora, rejeita, modifica crenças, atitudes e saberes. Acima de tudo, o conhecimento não está pronto e finalizado, mas em contínua transformação. A leitura, portanto é o caminho para a construção de parte de todo e qualquer conhecimento.

NOTAS

- ¹ Professora de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da UFRGS
- ² As marcas incidiam na ortografia, na concordância, no uso de preposições e pronomes reflexivos, no preenchimento do pronome-sujeito e em repetições vocabulares.
- ³ Relações linguístico-textuais incluem processos de abordar a realidade e organizar o conhecimento, como por exemplo, por meio da (i) definição de um conceito, assunto em específico na área a que se relaciona (o que implica a necessidade de estabelecer conexões com conhecimento prévio ou a processos anteriores construídos no desenvolvimento do texto para identificar semelhanças e diferenças com os elementos que se relaciona); (ii) comparação de conceitos para estabelecer semelhanças e diferenças entre eles e/ou indicar partes que compõem o todo; (iii) análise do todo por meio das relações entre as partes; (iv) classificação de conceito(s), identificando características idênticas ou divergentes.
- ⁴ Agradeço o trabalho dos alunos de iniciação científica, Alexandre Ferreira Martins e Otávio Luís da Silva Barradas, pela transcrição detalhada e minuciosa dos protocolos verbais.
- ⁵ Trechos em itálico referem-se à leitura do texto-base.

READING IN ACADEMIC CONTEXT: THE PROCESS OF CONSTRUCTING MEANING BY FIRST SEMESTER UNDERGRADUATE STUDENTS IN MODERN LANGUAGES

ABSTRACT

Reading in academic context has been a challenge for students starting undergraduate courses, for the process of constructing meaning requires dealing with unfamiliar theoretical concepts and complex linguistic-textual relations. This article aims to investigate how reading in academic context is characterized, having as its theoretical framework the conception of language as dialogic and of reading as a social practice. The data under analysis derives from an interactive

verbal protocol task in reading performed by first year undergraduate students in Modern Languages. The results suggest that the subject-reader, when confronted with difficulties in reading, try to relate the text read to knowledge acquired in previous experiences.

Keywords: Reading in academic context. Previous experiences. Reading difficulties.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.196 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação e Política – sobre o conceito de letramento. In BRITTO, L.P.L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 09-16.

CUNHA, Neide; SANTOS, Acácia. Relação entre a Compreensão da Leitura e a Produção Escrita em Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Itatiba – São Paulo, v. 19, n. 2, p. 237-245. 2006.

ERICSSON, K.A.; SIMON, H. A. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, C; KASPER, G. (Ed.). *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1987. p. 18.

FERREIRO, Emilia. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 179 p.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia; SILVEIRA, Rosane. Assessing undergraduate students' reading process: insights from questionnaire and reading task data. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, Belo Horizonte, n. 3, p. 723-746. 2010.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993. 53 p.

GEE, James Paul. Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 44, n. 8, p. 714-725. maio 2001.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 252 p.

HOOD, Susan; SOLOMON, Nicky; BURNS, Anne. *Focus on Reading*. New Edition. Sydney: NCELTR, Macquarie University, 2002. 134 p.

KLEPPA, Lou-Ann. O que a escrita de universitários pode dizer sobre suas práticas de leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 37 n. 62, p. 93-110, jan.-jun. 2012.

KOERICH, Rosana Denise; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. A habilidade em identificar idéias centrais em textos em português (L1) e em inglês (L2): um estudo comparativo. In TOMITCH, Lêda Maria Braga (Org.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC), 2008, p. 213-231.

NARDI, M.I.A. *A metáfora e a prática de leitura como evento social: instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro*. 1999. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC/SP, 1999.

OLIVEIRA, Katya Luciane de. Considerações Acerca da Compreensão em Leitura no Ensino Superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Londrina, v. 31, n. 4, p. 690-701. 2011.

SILVA, Simone Borges da. Ler para aprender: a prática de leitura da professora alfabetizadora. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 52, p. 62-70, julho, 2007.

SWALES, John M. *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.