

Constituição do professor-leitor: condições e compreensão de leitura em alunos universitários

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Eline de Melo Santos

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Objetivou-se (i) investigar as condições de leitura de professores em formação inicial, dentro e fora do espaço dessa formação; (ii) avaliar a compreensão de leitura desses futuros profissionais quando em interação com diferentes gêneros textuais; (iii) evidenciar a relação entre o desempenho em compreensão de leitura e as condições de participação em práticas de letramento. Participaram nove alunos de licenciaturas diversas, cursando a partir do 4º período, de universidade pública do Recife. Realizaram-se entrevista para investigação da história de leitura e atividade de compreensão textual de uma crônica, um artigo científico e um texto de opinião. Verificou-se que os cursos de formação de professores favorecem o contato com gêneros ainda desconhecidos dos estudantes (artigo científico), mas os afasta de outras leituras (a deleite); que os participantes, de modo geral, compreenderam os três gêneros textuais; e que aqueles que têm maior contato com outras linguagens tiveram melhor desempenho na compreensão dos textos lidos.

Palavras-chave: compreensão textual; condições de leitura; gêneros textuais; formação de professores; universidade.

FORMATION OF READER-TEACHER: READING CONDITIONS AND COMPREHENSION OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: This work aimed to (i) investigate the reading conditions of teachers taking an initial training, both within and outside the scope of such training, (ii) evaluate the reading comprehension of future professionals when interacting with different text genres, (iii) show the relationship between performance in reading comprehension and conditions of participation in literacy practices. Nine students from various degrees participated of the study, from the 4th period on, at a public university in Recife. We interviewed them to investigate their history of reading and we set a text comprehension task based on a chronic, scientific article and opinion article. It was found that the training courses for teachers favor the contact with text genres unfamiliar to students (e.g. scientific article), but keep them off other readings (i.e. for pleasure), also that the participants generally understood the three text genres and those who have more contact with other languages performed better on comprehension of the texts read.

Keywords: text comprehension; reading conditions; text genres; teacher training; university.

CONSTITUCIÓN DEL PROFESOR-LECTOR: CONDICIONES Y COMPRENSIÓN DE LECTURA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Resumen: Se ha objetivado (i) investigar las condiciones de lectura de profesores en formación inicial, dentro y fuera de esa formación; (ii) evaluar la comprensión de lectura de esos futuros profesionales cuando interaccionan con diferentes géneros textuales; (iii) poner en evidencia la relación entre el desempeño en comprensión de lectura y las condiciones de participación en prácticas de letramiento. Participaron nueve alumnos de licenciaturas variadas, cursando a partir del 4º semestre, de universidad pública de Recife. Fue realizada entrevista para investigación de la historia de lectura y actividad de comprensión textual de una crónica, artículo científico y de opinión. Se ha verificado que los cursos de formación de profesores favorecen el contacto con géneros aún desconocidos por los estudiantes (artículo científico), pero los aleja de otras lecturas (la de deleitación); que los participantes, de manera general, comprendieron los tres géneros textuales; y que aquel-

los que tienen mayor contacto con otros lenguajes tuvieron mejor desempeño en la comprensión de los textos leídos.

Palabras clave: comprensión textual; condiciones de lectura; géneros textuales; formación de profesores; universidad.

Introdução

Para propor atividades sociais de leitura em sala de aula e favorecer o uso de estratégias e a resolução de problemas reais nessa área de atuação humana, é útil que o professor, além de possuir conhecimentos sobre o processo de leitura, seja um leitor competente, atuando como um modelo para seus alunos (FERREIRA, 2004). Nesse caso, os cursos de formação inicial ou permanente de professores devem favorecer situações variadas de leitura aos graduandos de licenciatura, permitindo que reflitam sobre a própria história de leitura e possam progredir de forma que se tornem leitores competentes, e, por conseguinte, um professor de leitura capaz de desenvolver a competência leitura dos seus alunos.

Segundo Ferreira e Dias (2005, p. 324), a leitura varia de acordo com o leitor e seus objetivos, sendo concebida como uma atividade afetivo-cognitiva que exige – além de decodificação, memorização, processamento estratégico, ato de internalização e de reelaboração do contexto textual e imediato – o envolvimento afetivo com o objeto leitura. A leitura também é entendida como prática social, como um instrumento de aquisição dos conhecimentos construídos pela humanidade e como meio de repensar a realidade e de reestruturá-la.

Portanto, faz-se importante não apenas garantir o domínio da tecnologia da escrita, que é o que caracteriza a alfabetização, mas também gerar condições para que a pessoa participe de práticas variadas de letramento, ou seja, de diferentes práticas sociais de uso da escrita, uma vez que o aprendizado da atividade de leitura não finda com a conquista da habilidade de decodificação, mas se desenvolve ao longo da vida.

Diferentemente da comunicação oral, em que é possível intervir no processo de produção textual na medida em que esta ocorre, na comunicação escrita, o leitor tem a função de reescrever os sentidos mediados pelo material impresso por meio do tipo de interação que ocorre entre ele e o autor do texto, sem a possibilidade deste último intervir, neste momento, na compreensão construída pelo seu interlocutor – o leitor – em razão da defasagem de tempo que caracteriza esse encontro. De acordo com Orlandi (1996, p. 20), a leitura é “um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um”. Nesse caso, pode-se dizer que a leitura, embora possibilite uma variedade de sentidos, também impõe restrições dadas pelo texto e pelo contexto.

Ao se considerar a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora entre o homem e sua realidade, a leitura, então, será considerada no seu aspecto mais consequente, o da compreensão e não o de mera decodificação (SANTA-CRISTINA; FERRO; FERREIRA, 2004). A linguagem é criação de sentido, encarnação de significação, que dá origem à comunicação. Não é a simples emissão de sons, tampouco apenas

um sistema convencional. A língua é um conjunto de atividades sociais e históricas (LEITE, 2000; MARCUSCHI, 2008).

Desse modo, a atividade em leitura também inclui a capacidade do leitor em criar suas próprias estratégias de compreensão, localizando informações relevantes no texto, relacionando-o a outras leituras feitas ou aos seus conhecimentos prévios, para realizar inferências de sua própria história de leitura. Segundo Orlandi (2006), a leitura delimita sentidos, e isso ocorre porque, enquanto lemos ou escrevemos, interpretamos e compreendemos. Dessa forma, defende-se que a leitura é um processo de produção de sentidos que se efetua na interação entre interlocutores que se constituem na/pela linguagem, em um movimento entre paráfrase – a produção de um mesmo sentido sob várias de suas formas – e polissemia, responsável pelos possíveis diferentes sentidos (BERNARDES, 2003; ORLANDI, 2006), que são produzidos na relação com o texto atual e outros textos já lidos.

Segundo Bazerman (2005), a intertextualidade, que é a relação entre diferentes textos, procura criar uma compreensão compartilhada entre o que foi dito anteriormente e a situação atual. Esse autor também afirma que, ao fazerem uso de textos, as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento. O texto se constitui pelas atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores, que, por sua vez, constituem as atividades desenvolvidas pelos participantes de uma dada situação social, bem como a organização social das instituições em que esses textos circulam.

Cada texto bem sucedido [*sic*] cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas (BAZERMAN, 2005, p. 22).

Gêneros são formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras, eles surgem por meio dos processos sociais em que pessoas buscam compreender umas às outras objetivando coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. Assim, os gêneros são fenômenos de reconhecimento psicossocial que fazem parte de processos de atividades socialmente organizadas (BAZERMAN, 2005).

É partindo dessa perspectiva que, ao pensar a produção de leitura, impõem-se alguns fatos relevantes, como o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história de leitura. A leitura está também relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social, e também se relaciona com o fato de os sentidos serem determinados histórica e ideologicamente. Saber ler não é saber somente o que diz o texto, mas também o que ele não diz, e que o constitui significativamente. Ler é saber que o sentido pode ser outro. Desse modo, a leitura assume o significado de compreensão e de polissemia, dando espaço para a existência de múltiplos sentidos (ORLANDI, 2006).

Assim, é importante que se investigue a compreensão do sujeito-leitor em relação a diferentes gêneros textuais, considerando os contextos em que aqueles estão inseridos e, portanto, os gêneros textuais com os quais se relacionam e que, portanto, constituem suas atividades. Isso se constitui relevante pelo fato de os estudos de gênero textual, em

geral, contemplarem a produção textual em detrimento da compreensão (cf., por exemplo, BAZERMAN, 2005; MARCUSCHI, 2008).

No campo da pesquisa empírica sobre leitura no Brasil, encontram-se, em geral, estudos que contemplam a leitura de palavras isoladas por crianças, sejam da educação infantil (por exemplo, LEITE; HÜBNER, 2009) ou do ensino fundamental (PINHEIRO; LÚCIO; SILVA, 2008), em detrimento de estudos sobre a produção de leitura de textos escritos por adultos, em especial, universitários, havendo, em contrapartida, uma escassez de investigações na área de compreensão de gêneros textuais diversos.

No que se refere a estudos sobre a leitura de universitários, geralmente, as pesquisas são voltadas para a relação entre compreensão textual e desempenho acadêmico de alunos de diferentes áreas do conhecimento (cf., por exemplo, OLIVEIRA; SANTOS; PRIMI, 2003; SILVA; SANTOS, 2004), desconsiderando os contextos e as práticas de leitura vivenciadas por eles nesse tipo de instituição de ensino.

O estudo de Oliveira, Santos e Primi (2003), por exemplo, realizado com 412 universitários dos cursos de Matemática, Letras, Psicologia e Odontologia, buscou verificar se havia relação entre a compreensão em leitura e o desempenho acadêmico desses estudantes, encontrando em seus resultados uma relação positiva entre essas duas variáveis. Diante disso, os autores enfatizaram que muitos alunos chegam ao curso superior sem possuir uma compreensão em leitura adequada e desenvolvida, evidenciando, assim, a necessidade de trabalhar os problemas relacionados a essa atividade também no nível universitário.

Já o estudo realizado por Silva e Santos (2004), com 782 estudantes dos cursos de Medicina, Odontologia, Administração, Pedagogia, Psicologia, Letras, Engenharia Civil e Matemática de uma universidade particular, verificou que o nível de compreensão em leitura está aquém do desejável para um estudante universitário. Essas autoras ressaltaram que os estudantes do curso de Letras e Medicina tiveram uma pontuação alta no teste de compreensão (Cloze), evidenciando um melhor nível de leitura e/ou um maior interesse por essa atividade, apontando, portanto, para a necessidade de contemplar os diferentes contextos e histórias de leitura como constitutivos da produção de sentido de um texto, como é o foco desta pesquisa.

Tendo em vista o exposto, pergunta-se: quais são as condições de leitura de estudantes universitários em cursos de formação de professores? Que tipo de relação se estabelece entre esses estudantes-leitores e os autores de diferentes gêneros textuais? Como as práticas de letramento se revelam nessas relações entre leitor-texto-autor? Assim, a presente investigação teve por objetivos: a) investigar as condições de leitura de professores em formação inicial, dentro e fora do espaço dessa formação; b) avaliar a compreensão de leitura desses futuros profissionais quando em interação com diferentes gêneros textuais; c) evidenciar a relação entre o desempenho em compreensão de leitura e as condições de participação em práticas de letramento.

Método

Participaram do estudo nove alunos de cursos de licenciaturas diversas, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), situada em Recife (PE): quatro do curso de Educação

Física, dois de Pedagogia, um de Música, um de Biologia e um de Letras/Espanhol. Os estudantes estão compreendidos na faixa etária de 21 a 28 anos, sendo três homens e seis mulheres, filhos de pais/cuidadores com nível de escolaridade que varia do ensino fundamental I incompleto ao ensino superior completo, havendo um maior número daqueles com ensino médio completo.

Os participantes, no momento da pesquisa, cursavam entre o 4º e o último período. Isso ocorreu, primeiramente, pelo fato de eles já estarem cursando disciplinas do núcleo profissionalizante e, segundo, por se acreditar que, nesse momento do curso, já estavam familiarizados com o contexto cultural desse tipo de instituição educacional e inseridos nele.

Com o propósito de avaliar os gêneros textuais que circulam nos contextos em que os estudantes universitários estão inseridos, consideraram-se, para a escolha dos textos a serem utilizados nesta pesquisa, os resultados de uma enquete que esteve ativa durante um período de sete dias no *site* de relacionamento Orkut, no qual os estudantes de cinco comunidades destinadas a cursos de licenciatura – das universidades Federal de Pernambuco, Federal Rural de Pernambuco e Salgado Filho (Universo – Recife) – poderiam manifestar seu voto. Os estudantes que participavam da enquete poderiam votar em todas as doze opções disponíveis. Sete estudantes participaram da enquete.

Com base no resultado dessa enquete, foram selecionados os seguintes gêneros textuais: a crônica intitulada “Piscina”, de Fernando Sabino; o artigo de opinião “Adoção à brasileira”, de Leonardo Attuch (Revista *Istoé*); e o artigo científico “Sexualidade e violência, o que é isso para jovens que vivem na rua?”, de Luciana de Alcântara Nogueira e Luzia Marta Bellini. Para a seleção desses gêneros, consideraram-se tanto a relevância do tema na atualidade como a sua interdisciplinaridade, no sentido de não privilegiar nenhum dos grupos de estudante, tendo em vista a especialidade de seus cursos (Letras, Biologia, Educação Física, Música e Pedagogia).

Com exceção do artigo de opinião, que foi apresentado no suporte revista, os dois outros textos foram apresentados no suporte papel A4. Ressalta-se ainda que a crônica e o artigo de opinião têm extensão de uma única página (301 e 473 palavras, respectivamente), e o artigo científico, sete páginas (4.963 palavras).

Também foi utilizado um roteiro semiestruturado de entrevista, subdividido em três tópicos: a) dados pessoais, b) histórias e condições de leitura dos participantes dentro e fora do espaço escolar e acadêmico, c) acesso a outras várias linguagens. No tema histórias e condições de leitura dos participantes dentro e fora do espaço escolar e acadêmico, foram abordadas as seguintes questões:

- Como você se constituiu leitor?
- Que situações de leitura você vivenciou ou vivencia?
- Que textos fazem parte de sua história como leitor?
- Qual é a sua relação com a leitura? Por quê?
- Como você define leitura? Por quê?

Para identificar o acesso a outras linguagens foram realizadas as perguntas seguintes:

- Você costuma ir ao teatro? Por quê?
- Com que frequência assiste a filmes?
- Costuma assistir a que gêneros de filmes? Por quê?
- Você tem hábito de escutar música? Por quê?
- Qual é seu gênero de música preferido? Por quê?
- Com que frequência visita museus? Por quê?
- Você costuma ir a exposições de artes? Por quê?

Para registro dos dados em áudio, foi utilizado gravador e/ou MP3 com posterior transcrição em protocolos individuais.

Para coleta de dados, realizaram-se entrevista semiestruturada e sessão de compreensão de leitura individual com todos os participantes. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco, e, de acordo com as orientações desse comitê, já na primeira sessão, todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, e solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Entrevista com os alunos

Essa entrevista teve por objetivos coletar dados pessoais, identificar dados sobre a escolarização dos responsáveis pela renda familiar, colher dados referentes ao acesso ao material escrito na família, na escola, nas atividades religiosas e de trabalho, oportunizar o resgate de dados relevantes da formação como leitor(a), bem como obter informações atuais da formação como estudantes universitários e conhecer ainda as histórias de leitura dos participantes, considerando o processo de letramento e a relação com as outras linguagens, como a música, as artes, o teatro e o cinema.

A entrevista foi realizada na própria instituição de ensino de origem dos estudantes, em horário definido por eles, com duração média de dezessete minutos. Quanto às intervenções feitas pela pesquisadora, estas ocorreram poucas vezes durante a entrevista e, quando aconteciam, objetivavam auxiliar na reelaboração de perguntas quando o entrevistado não as compreendia, buscar a complementação (fechamento) das falas dos sujeitos ou ainda instigá-los a falar mais sobre o tema, para coletar o máximo de informações a respeito da trajetória de leitura de cada um dos participantes.

Sessões de leitura com os alunos

Para análise da compreensão de leitura, utilizou-se a técnica de pergunta-resposta textual que tinha como objetivo investigar a compreensão de leitura referente aos três gêneros textuais selecionados. Para controlar a variável fadiga, foram realizadas duas sessões de leitura com cada aluno. A primeira ocorreu no mesmo dia da entrevista com a leitura da crônica (o menor dos textos utilizados), e a outra aconteceu após no máximo uma semana, compreendendo a leitura dos artigos científico e de opinião.

Optou-se pela realização da leitura do artigo científico (maior texto utilizado) na segunda sessão, pelo fato de se conceber que a entrevista exigiria um tempo considerável de concentração por parte do estudante, o que poderia interferir na disposição para a leitura desse gênero. Pensou-se também que a realização da pesquisa em três sessões levaria à evasão dos participantes em razão de suas múltiplas atividades universitárias, concentrando-se as atividades de pesquisa em apenas dois encontros.

Nessas sessões de leitura, foi dada a seguinte instrução: “Você tem o tempo que quiser para fazer a leitura e pode realizá-la como habitualmente a faz”. Nesse caso, os estudantes poderiam ler os textos silenciosamente ou em voz alta. Após a leitura de cada um dos textos, a pesquisadora fazia uma pergunta – “O que você significou do texto?” – cujo objetivo era favorecer a ativação dos múltiplos significados possíveis em relação a cada gênero textual, em uma perspectiva discursiva, a fim de verificar as relações que os estudantes estabeleciam com suas outras experiências discursivas além da atividade com textos escritos, como a experiência com a linguagem imagética. Na pergunta formulada, preferiu-se o uso do termo “significar” a “compreender” pelo fato de o primeiro estar mais próximo da ideia de leitura como produção de múltiplos sentidos, incluindo os não ditos.

A primeira sessão, que incluiu a entrevista e a leitura/explicação da produção de sentidos da crônica, teve uma duração média de dezenove minutos. Já a segunda sessão, em que se realizou a leitura do artigo científico e o de opinião, teve uma média de trinta e um minutos.

Os dados da presente investigação foram analisados de maneira qualitativa, validando todas as fontes de informação e também o seu inter cruzamento. Como norteadores, consideraram-se os seguintes enfoques: o olhar vertical (intersujeitos), com o propósito de buscar os aspectos homogêneos e caracterizadores dos grupos investigados, e o olhar horizontal (intrasujeito), a fim de considerar as especificidades referentes à história de vida e de leitura dos participantes, e ao contexto sociocultural, resguardando-se a heterogeneidade e os percursos variados da constituição do professor-leitor em formação inicial.

Para a análise da entrevista, foram considerados núcleos temáticos relacionados às instituições de letramento, ao contato com diferentes gêneros textuais e outras linguagens (teatro, música artes plásticas), aos modelos de leitor e às concepções de leitura. Já a análise da compreensão de texto contemplou as seguintes categorias: intertextualidade, implicitude (processo de inferenciação), negociação de sentidos (movimentos parafrásticos e polissêmicos) e jogo interacional (relação autor-leitor), tendo em vista a perspectiva da análise de discurso francesa (ORLANDI, 2005, 2006).

Nesse caso, criaram-se dois eixos de análise:

- Trilhando um percurso de leitura, gerado com base nos dados obtidos na entrevista.
- Compreensão: múltiplos sentidos que nascem de diferentes trajetórias, constituídos com base nas sessões de leitura e de suas interlocuções com as histórias e percursos de constituição dos estudantes como leitores, e obtidos das entrevistas.

No que se refere ao eixo de análise da entrevista, foram selecionados como exemplos os relatos mais ilustrativos, tendo em vista os núcleos temáticos que se apresentaram com maior recorrência, buscando-se contemplar a fala da maioria (oito) dos participantes que são apresentados com nomes fictícios. Já no que diz respeito ao eixo de análise da compreensão, buscou-se contemplar os exemplos da produção de sentido de apenas quatro estudantes, destacando-se os exemplos mais característicos das categorias teóricas assumidas para a análise desse eixo e já mencionadas anteriormente.

Resultados e discussão

Trilhando um percurso de leitura

Os sujeitos participantes desta pesquisa trouxeram informações relevantes sobre o processo individual de constituição de leitura, destacando, em seus discursos, a família e/ou a escola como principal contexto de contato com a leitura ou livros. Assim, duas estudantes se referem à família como principal agência de letramento, são elas: Alice e Andreza (Pedagogia); outros quatro estudantes apontam a escola como primeira instituição formadora de leitores, como é o caso de Laura (Biologia) e Helen, Artur e Samara (Educação Física). Três estudantes, por sua vez, consideram a escola e a família como agências de letramento responsáveis pela formação e habilidade em leitura, referindo-se às duas instituições em diferentes fases da vida: Ramom (Música), Wilson (Educação Física) e Elizabete (Letras/Espanhol). Percebe-se, no decorrer da análise, que as significações desses nove estudantes, no que se refere à leitura dos três gêneros textuais, estão relacionadas à concepção de leitura e às oportunidades oferecidas durante a formação e trajetória de leitura.

Desse modo, ao relatar como se constituíram leitores, a maioria dos estudantes relaciona esse processo ao próprio processo de alfabetização, mencionando o seu fazer-se leitor com a leitura de livros, na escola, para aprender a ler. Em relação ao contato com a leitura, Artur diz:

Ah! Basicamente na escola; em casa eu não tive é... incentivo nenhum, quase nenhum dos meus pais. Aí na escola eu tive incentivo e eu sempre gostei muito de ler desde muito novinho quando as professoras davam aqueles livrinhos de história.

Diferentemente de Artur, Andreza fala da família como a primeira instituição que lhe proporcionou o acesso à leitura e ao mundo textual diversificado:

[...] a minha avó, ela colocou a ficha dela todas nos netos, então desde criança ela estimula na gente o hábito de ler. A gente morava no interior, na fazenda, e num tem aquele pessoal que passa vendendo livro? [...] todo mundo que chegava com qualquer tipo de livro, ela comprava, então desde criança, a gente sempre teve muito livro de história, enciclopédias é... de culinária, é... tudo, tudo que fosse tipo de leitura, então sempre foi um hábito de criança mesmo... que ficou pela minha mãe que era professora, né? E pela minha avó, muito mais pela minha avó do que pela minha mãe, né?

Em geral, os estudantes afirmaram que com a vida acadêmica e as atividades profissionais houve uma diminuição da diversidade de leituras. Relatam dispor de pouco tempo livre, sendo necessário limitar a leitura aos conteúdos da faculdade. Nesse sentido, observa-se que a universidade aparece como uma instância que, ao mesmo tempo que favorece o contato com gêneros ainda não conhecidos ou pouco explorados, como é o caso do artigo científico, favorecendo a constituição, portanto, de novas atividades no leitor-universitário (BARZEMAN, 2005), provoca, a diminuição do contato com gêneros até então frequentes na vida desses estudantes, como é o caso da história ou do romance.

Sobre outra agência de letramento, que é a biblioteca, Laura diz que buscou o contato com esse espaço por interesse próprio e por curiosidade, afirmando ainda que os incentivos à leitura são, na maioria das vezes, advindos dos professores de português, mas que ainda, assim, isso parece acontecer com pouca frequência na escola, em especial no que se refere ao uso da biblioteca escolar como espaço integrado com a sala de aula. Apesar, em sua opinião, dessa pouca intervenção por parte da escola, define essa atividade como o ato de compreender e saber opinar: “leitura é mais que decodificação, leitura tem que ter compreensão também”.

Já Helen diz que, na educação infantil, costumava frequentar a biblioteca do colégio de freiras por incentivo dos professores:

[...] cada uma escolhia um livro que lhe chamasse a atenção, depois apresentava lá na sala pros amigos, depois todo mundo trocava os livros, então no caso todo mundo lia os livros que todo mundo escolheu, isso durante o ano.

Helen relaciona leitura ao hábito construído e não a algo pronto ou dado, como se fosse um dom: “cabe ao professor estimular. Um exemplo na educação infantil: o professor estimula e você toma gosto na leitura, é uma coisa que é um hábito que você constrói”. Nesse caso, compreende que essa atividade não está pronta desde o início e que é necessário que se constitua/construa ao longo do percurso de desenvolvimento de cada sujeito, nas várias situações sociais (FERREIRA; DIAS, 2005), enfatizando, no entanto, o valor das primeiras experiências com a leitura, em especial na escola.

Ainda sobre a biblioteca, Elizabete refere-se a esse contexto de letramento ao falar de suas atividades profissionais atuais, na sua atuação com seus alunos que é constituída e atravessada pela sua experiência afetiva com esse espaço e, conseqüentemente, com a leitura como objeto de conhecimento (FERREIRA; DIAS, 2005):

[...] um dos trabalhos meus é trabalhar com biblioteca pra tentar passar pra eles [meus alunos] a emoção que eu tive enquanto leitora, do que é estar numa biblioteca, mesmo que eles tenham uma visão menos poética, menos literária, menos... de encarar o livro como espaço, uma viagem em si. Eu tento passar isso porque só assim é que você... não é só assim, porque leitura é uma construção.

Artur, quando define leitura, afirma: “leitura é você entender essa informação que tá sendo dada por alguém em forma de texto”. Dessa forma, percebe-se implicitamente na fala de Artur que este privilegia a leitura em forma de texto escrito, não conside-

rando, assim, as outras formas de linguagens que, com a escrita, favorecem a construção do universo simbólico do sujeito na sua relação com o mundo, possibilitando a ampliação de sua produção de sentidos quando do encontro com o texto escrito (ORLANDI, 2006).

Em contrapartida, Alice explicita, em sua definição de leitura, a questão das outras linguagens, considerando a relação entre vários textos (intertextualidade) em seu processo de compreensão do escrito, entendendo essa compreensão/produção de sentidos como algo compartilhado entre o dito antes e o dito na situação atual (BARZEMAN, 2005):

[...] leitura não é somente algo que eu posso ler impresso, tenho um texto pra ler, leitura é aquilo que eu posso perceber a partir da minha visão de mundo, ter uma leitura a partir daquilo que eu vejo ou que eu ouço, não é somente uma coisa escrita.

Quanto às outras linguagens, como teatro, cinema, música, museus, artes plásticas, todos afirmaram gostar de filmes e de música e ter contato com essas duas linguagens frequentemente. Já em relação ao teatro, apenas Elizabete, Wilson, Helen e Andreza relataram o gosto por essa atividade artístico-cultural. No entanto, a maioria dos estudantes assumiu não ter interesse, justificando ainda o preço não acessível e o fato de essa atividade não fazer parte do universo simbólico deles por falta de incentivo da escola. Somente Samara atribuiu a falta de incentivo a esse tipo de atividade cultural também à família: “minha família nunca me levou a peças infantis, depois de adulta, poucos amigos têm também esse mesmo tipo de *hobby*, né?”.

Quanto aos museus, somente Samara, Helen e Elizabete afirmaram o gosto por essa atividade. Samara, por exemplo, ao fazer uma crítica implícita à escola, diz ter frequentado fábricas por causa das exigências escolares, mas não museus. Apesar dessa falta de incentivo por parte da escola, relata que seu interesse por essa atividade surgiu já na vida adulta, ressaltando a importância desses ambientes para compreender a história de cada local e de seu povo, e, conseqüentemente, para ampliar os seus conhecimentos prévios e sua história de leitura (ORLANDI, 2006):

[...] sempre que eu vou em algum local, eu procuro ver o museu daquela cidade, pra conhecer a história, eu acho que tudo que se passou no momento, naquele lugar, tem o porquê disso e o porquê que a gente deve conhecer, sabe? Pra aquilo não passar despercebido, até por que pra gente entender certas coisas no presente, né?, eu acredito que o museu é um local fantástico, o que falta talvez é um incentivo, né? Dos responsáveis, dos professores, não sei, pras crianças terem o interesse e entender o porquê do museu.

Sobre a constituição do leitor, Ramom afirma que trilhou esse caminho sozinho. Em um primeiro momento, ele menciona que sua família nunca teve o culto à leitura. Todavia, em seu discurso, percebemos a importância do seu avô nesse processo quando cita leituras feitas na infância como *O sítio do picapau amarelo*, obra de Monteiro Lobato. Também enquanto discorre sobre a sua formação de leitor, traz à tona a influência por parte da escola, citando o contato com livros paradidáticos. Em sua trajetória como lei-

tor, conta que teve oportunidade de conhecer as obras de diversos autores da literatura brasileira, José de Alencar, Machado de Assis, Álvares de Azevedo, Aluísio Azevedo... Ramom diz também que, na sua escola, houve uma maior distribuição de livros apenas na 5ª série (6º ano, atual terminologia), com enfoque na valorização literária brasileira e estrangeira.

Ao falarem sobre o acesso a outras linguagens, como cinema, música, museus, teatro e artes plásticas, os estudantes atribuem a valorização dessas linguagens ao incentivo advindo das agências de letramento escola e/ou família. Ao discorrerem sobre o percurso de formação de leitor, citam pessoas importantes como pais, avós e professores de diversos níveis, aparecendo, principalmente, os professores da educação infantil, citados por Artur e Helen. O professor exerce o papel de modelo para o aluno, sendo de suma importância no ensino da leitura o domínio da competência em leitura pelo professor e a concepção de leitura que este defende, ou seja, se há uma busca pela decodificação de palavras ou se tem como meta principal a construção de sentidos (compreensão).

Compreensão: múltiplos sentidos que nascem de diferentes trajetórias

Segundo Orlandi (1996), a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Para essa autora, existem leituras previstas para um texto, todavia há sempre novas leituras possíveis. Desse modo, verifica-se, entre os participantes desta investigação, que houve, em geral, compreensão dos três gêneros textuais, com leituras esperadas e possíveis.

Helen, na sua relação com o autor da crônica, que aborda as diferenças sociais no Brasil e, em especial, no Rio de Janeiro, narrando o encontro, em uma manhã de sábado, de um casal que vive em uma “esplêndida residência”, na Lagoa Rodrigo de Freitas, com uma mulher da favela, que adentra no jardim da mansão para colher água da piscina enquanto a dona da casa toma banho de sol, diz:

Pessoas bem diferentes assim, talvez economicamente... e que como elas ficaram chocadas, assim, ao se encontrarem, o texto fala... fala disso. [...] É como se fosse uma aversão, né? Como se a pessoa da, da... dessa residência que era majestosa ficasse, tivesse aversão a essas pessoas que ficavam fora da casa, das grades e que se sentiram invadidas de tal maneira que venderam a casa, né? Talvez pra não acontecer outro fato.

A estudante faz inferências sobre o texto lido, trazendo elementos que vão além dele, que demonstram as relações estabelecidas entre as informações nele contidas e o seu universo simbólico. Há, assim, uma leitura polissêmica que supera a produção do texto, do repetível (ORLANDI, 1996).

Também Samara, na relação estabelecida com esse mesmo gênero textual, revela a situação-problema que caracteriza a narrativa e faz as seguintes inferências:

[...] o antagonismo, o paradoxo da riqueza e da pobreza, sabe? A distância da necessidade, a piscina, uma era pra matar a sede, a outra era para o leite da outra pessoa, essa distância de condições sociais.

Na significação de Samara, percebe-se a inter-relação entre os movimentos de paráfrase e polissemia, a qual está relacionada com os múltiplos sentidos possíveis. Afinal, compreender não é somente extrair informações de textos. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Trabalho esse que ocorre em conjunto, no sentido de serem as significações textuais decorrentes da interação autor-texto-leitor (MARCUSCHI, 2008).

Na significação do artigo científico, um estudo qualitativo sobre os modos de pensar de seis adolescentes moradores de um abrigo, em Maringá (PR), sobre suas vidas afetivas e sexuais, e que aponta com resultado principal a ideia de que sexualidade para esses adolescentes não está relacionada diretamente à violência, Helen apresenta um processo de inferenciação mais rico do que aquele exibido na sua relação com a crônica e é capaz de perceber o argumento defendido pelas autoras desse gênero textual, como se verifica na passagem a seguir:

[...] é como se fosse uma afetividade, eles vão se sentir mais seguros, eles vão transar, vão conhecer outras pessoas [...] violência é porque de certa forma elas são violentas no próprio corpo, então a própria vida também com drogas seria se elas trabalhassem, se elas tivessem uma oportunidade, mas isso é uma coisa que não existe, é uma coisa que vai se perpetuar, que vai sempre acontecer infelizmente no país da gente.

Assim, percebe-se que Helen relaciona as várias informações do texto aos seus conhecimentos prévios, que incluem suas vivências como sujeito inserido em dada cultura (Brasil), o que caracteriza o processo inferencial (MARCUSCHI, 2008). Além disso, pode-se supor que essa aluna consegue estabelecer mais relações entre informações quando em contato com esse texto, porque é um dos gêneros textuais com o qual entra mais em contato na atualidade por causa das atividades constituídas na universidade e que, por conseguinte, constitui a sua atividade leitora (BARZEMAN, 2005).

Na leitura da crônica, Artur relaciona a história lida com a realidade do Recife, que são as diferenças de classes sociais, contemplando também o processo inferencial e, portanto, revelando o implícito contido no texto:

[...] a relação... é... a reação dual entre uma casa muito rica [...] e a favela ao lado; e a questão da... da mulher que entra na casa, diz bem isso, que o marido dela só resolveu vender a casa depois que... que viu essa situação tão de perto, viu a situação adentrar em sua casa apesar de estar ao lado, diariamente [...] remete ao que a gente vê por aí todos os dias [...] pessoas no ônibus com alguma coisa pra vender, você nem abre a porta, você tá no carro, o menino passa pedindo uma moeda, você nem o vidro desce pra saber da história da pessoa.

Já no artigo científico, ao responder à pergunta "O que você significou do texto?", Artur traz a ideia ou o argumento principal apresentado pelas autoras, mas não estabelece um jogo interacional mais marcante ou intenso com elas ou consigo mesmo como leitor, no sentido de levantar questionamentos para se colocar a favor desse argumento ou para refutá-lo:

Legal, é... interessante essa relação que ele faz dos jovens é... de rua e a sexualidade e drogas que na verdade são todas relacionadas para eles... interessante. [...] os jovens não veem a sexualidade como uma violência, e sim como algo prazeroso.

Talvez isso aconteça porque ainda existe, na universidade e no processo interação com a "autoridade" que é o autor de um artigo científico, a ideia de que só há uma leitura possível ou a leitura esperada (ORLANDI, 2006), negando-se o universo simbólico do leitor ou a sua participação ativa no processo de compreensão textual. O que, aliás, aconteceu com seis participantes desta pesquisa, que, assim como Artur, priorizaram as informações contidas no gênero artigo científico em detrimento das relações com os seus conhecimentos prévios.

No artigo de opinião, que aborda o longo tempo destinado ao trâmite de adoção no Brasil e que aponta para os limites e as possibilidades do projeto em discussão (à época) no Congresso Nacional sobre a nova lei de adoção, cujo objetivo é reduzir para um ano o prazo dos processos dessa natureza, ressaltando o fato de que a possibilidade de adoção por casais homossexuais foi deixada de fora pelos parlamentares brasileiros, três estudantes, Artur, Ramom e Helen, relacionam-no com o artigo científico, lido anteriormente, verificando-se, nesse caso, explicitamente a intertextualidade (BARZEMAN, 2005) presente em suas leituras. Artur considera um avanço muito grande tentar agilizar o processo de adoção, especialmente quando comparado ao que existia, ressaltando a questão da burocracia envolvida nesses processos e as implicações disso para crianças e jovens que vivem em abrigos:

Texto bem interessante, mostra bem... é... deixa bem claro esses problemas burocráticos que existem no Brasil que realmente a questão da adoção merecia já há muito tempo ter sido é... estruturada porque realmente é muita burocracia pra adotar uma criança e talvez isso explique o número de crianças que existe em abrigos do outro texto.

No que se refere à intertextualidade presente na leitura do artigo de opinião realizada por Ramom, temos o seguinte:

[...] é, dá até pra fazer uma relação desse texto com o texto anterior, explicando essa questão da adoção e dos abrigos e também dessa questão do abrigo em si e de como ele está estruturado para receber essas crianças e como eles estão preparados pra exatamente participar desse processo de adoção junto às pessoas que estão interessadas em adotar uma criança.

Sobre a compreensão da crônica, Ramom diz:

[...] essa problemática existente na realidade do Brasil, esse dualismo, do rico e do pobre e da urbanização, do processo de urbanização e marginalização das cidades, né?

Esse estudante dialoga com o texto, relacionando-o à sua realidade social, justificando a pobreza existente no Brasil com base na ideia do processo de urbanização e mar-

ginalização das cidades, a qual não se encontra presente no texto, mas que pode ser inferida de outras leituras ou experiências discursivas, especialmente aquelas vivenciadas na universidade.

Assim como afirmam Ferreira e Dias (2005), nesses exemplos de extrato de compreensão de leitura, é possível observar que leitor e texto são necessários para garantir a construção de sentidos e que a reelaboração do sentido textual é influenciada pela história cognitiva e afetiva do leitor, incluindo a motivação e o comprometimento com a leitura, uma vez que o leitor precisa encontrar sentido para o porquê de ler. Além disso, é na/ pela linguagem, concebida como atividade compartilhada entre locutores, que os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 2000; SANTA-CLARA; FERRO; FERREIRA, 2004).

Em geral, os participantes da pesquisa apresentaram uma leitura polissêmica dos três gêneros textuais, com a existência de novos elementos, já que o conjunto de leituras feitas configura a compreensibilidade de cada leitor específico na sua relação com o texto. Resultando, assim, em leituras previstas e possíveis (ORLANDI, 2006, p. 43). Houve, então, interpretações individuais, uma vez que a leitura realizada por cada sujeito-leitor gerou sempre novos sentidos, tendo em vista que o aluno-leitor trouxe para a leitura a sua experiência discursiva, que incluiu sua relação com todas as formas de linguagem (ORLANDI, 1996, 2006).

Percebeu-se ainda, na fala dos estudantes, uma forte relação entre a concepção de leitura (definição) e a relação que acreditam ter com essa atividade. Quanto às várias linguagens, em geral, os estudantes afirmaram ter acesso a filmes e a músicas, mas a maioria declarou não possuir interesse por museus, teatros e exposições de arte ou não haver recebido incentivo por parte das agências de letramento durante a formação em leitura.

A escola apareceu no discurso dos estudantes como principal agência de letramento. Em relação aos textos lidos, os estudantes citaram: literatura brasileira e estrangeira, gibis, livros de autoajuda ou de temáticas religiosas, clássicos infantis, paradidáticos, jornais e revistas, e conteúdos midiáticos. Verificou-se também que o curso de formação de professores favoreceu o contato com gêneros textuais ainda desconhecidos dos estudantes (como o artigo científico), mas afastou-os de outras leituras, como a deleite, havendo uma diminuição da diversidade de leituras. Nesse sentido, questiona-se: que tipo de professor-leitor a universidade tem favorecido? Assim, faz-se necessário que se investigue mais amplamente o papel da universidade como facilitadora do processo de letramento e da compreensão leitora do futuro professor-leitor.

De qualquer forma, observou-se que a importância atribuída à leitura está presente nas falas dos estudantes de licenciaturas diversas, revelando, muitas vezes, uma busca diária, fundamental para o processo de compreensão e da criticidade.

Considerações finais

Com base nos resultados deste estudo, pode-se afirmar que os estudantes participantes desta pesquisa são leitores assíduos, especialmente dos gêneros que constituem as suas atividades como universitários, como é o caso dos textos argumentativos, entre eles,

o artigo científico, podendo-se conceber a universidade como uma importante agência de letramento capaz de contribuir para o desenvolvimento contínuo do aluno-leitor desse nível de ensino, como já haviam apontado Oliveira, Santos e Primi (2003).

Diferentemente do estudo de Silva e Santos (2004), os estudantes que participaram desta investigação demonstraram um bom nível de compreensão de leitura quando em interação com os três gêneros textuais utilizados, apontando para a importância de contemplar os vários sentidos possíveis de um texto sem perder de vista as condições de produção de leitura, ou seja, os interlocutores envolvidos (leitor-autor), o gênero textual utilizado, a história de leitura e a experiência discursiva do estudante, e o contexto sócio-histórico.

Também foi possível verificar, entre os estudantes entrevistados, uma rica trajetória de leitura de textos escritos iniciada em casa ou na escola, bem como um contato relevante com outras formas de linguagens, indicando a relação entre as práticas de letramento em contextos diversos e a interlocução que se estabelece entre leitor-texto-autor e a construção de sentidos pautada na tensão entre paráfrase e polissemia.

Referências

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

BERNARDES, A. S. Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 77-88, jan./fev./mar./abr. 2003.

CASTRO, R. L. de. **Concepções e práticas de leitura de formandos em Letras**. 2007. 121 p. Dissertação (Mestrado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, S. P. A. **As luzes e as sombras das condições de leitura na escola: um olhar sobre dois mundos**. 2004. Tese (Doutorado)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. da G. B. B. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 323-329, 2005.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 17-31.

LEITE, M. K.; HÜBNER, M. M. C. Aquisição de leitura recombinativa após treinos e testes de discriminações condicionais entre palavras ditadas e impressas. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 63-81, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 19-25, 2003.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, A. M. V.; LÚCIO, P. S.; SILVA, D. M. R. Avaliação cognitiva de leitura: o efeito de regularidade grafema-fonema e fonema-grafema na leitura em voz alta de palavras isoladas no português do Brasil. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 16-30, 2008.

SANTA-CLARA, Â. M. O.; FERRO, T. C.; FERREIRA, S. P. A. D. O papel da linguagem do pesquisador na construção da compreensão de um texto. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 335-341, 2004.

SILVA, M. J. M.; SANTOS, A. A. A. A avaliação da compreensão em leitura e desempenho acadêmico de universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 459-467, 2004.

Contato

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Universidade Federal de Pernambuco

Centro de Educação, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais

Rua Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Cidade Universitária

Recife – PE

CEP 50670-901

e-mail: tandaa@terra.com.br

Tramitação

Recebido em novembro de 2009

Aceito em junho de 2010

