

PROCESSO DE LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA UNIVERSIDADE

PROCESS OF READING AND CRITICAL READER TRAINING IN UNIVERSITY

Jayne Sousa Silva¹
Dalve Batista-Santos²

Resumo: Neste artigo, investigamos como se dá o processo de leitura de alunos do curso de Letras e as implicações desse processo no desenvolvimento do leitor crítico. Para atender ao objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa de campo, por meio de um questionário aplicado aos discentes do terceiro período de licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Tocantins. O questionário aplicado levou em consideração o contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos envolvidos (FREIRE, 1989) e tomou como base os quatro processos de leitura: decodificação; compreensão; interpretação e retenção (MENEGASSI, 2010) com a finalidade de uma melhor elucidação e análise dos referidos processos. O artigo está fundamentado à luz de teóricos que têm a leitura e a esfera acadêmica como temática: Leffa (1999), Zilberman (1999), Menegassi (2010), Silva (2010), Kleiman (2013) e Batista-Santos (2017). Com a pesquisa, foi possível constatar problemas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da leitura na Universidade.

Palavras-chave: Leitura. Formação. Universidade.

Abstract: In this article, we investigate how the reading process occurs among students from a Language Graduation Course and its implications towards the progress of the competent reader. Thus, in order to attain this objective, we conducted a survey geared to students from the third semester of the Language Graduation Course at the Federal University of Tocantins (UFT). The survey took into account the historical and socio-cultural context from the stake-holders (FREIRE, 1999), and emerged from the four reading processes: decoding; comprehension; interpretation, and retention (MENEGASSI, 2010) with the aim at better elucidating and analyzing such processes. is based on scholars who focus on reading and the academic circle such as: Leffa (1999), Zilberman (1999), Menegassi (2010), Silva (2010), Kleiman (2013), and Batista-Santos (2017). Through this research, we could note issues that pervade the process of reading teaching and reading learning at University.

Keywords: Reading. Formation. University

¹ Graduanda em Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. E-mail: jayne.ssousa98@outlook.com

² Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Atua na Graduação em Letras - Língua Portuguesa e no Programa de Mestrado em Letras (PPGLetras), no Câmpus de Porto Nacional. E-mail: dalve@uft.edu.br

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura potencializa não só a bagagem científica dos indivíduos, mas contribui ainda para o reconhecimento destes como seres pensantes e formadores de conceitos, opiniões e ideias. Silva (2010) acredita que essa prática eleva e conscientiza o homem e, assim, faz com que ele relacione a prática com a teoria, proporcionando a criação de um ambiente de aprendizagem no qual o indivíduo possa construir por si mesmo suas redes de conhecimento.

Nesse contexto, buscamos investigar como se dá o processo de leitura de alguns alunos do curso de Letras e as implicações desse processo no desenvolvimento do leitor crítico. A pesquisa³ é de cunho qualitativo (MOITA LOPES, 2006) e busca especificamente compreender os processos de leitura utilizados pelos acadêmicos no desenvolvimento da competência leitora.

Para atender ao objetivo proposto, fizemos uma entrevista semiestruturada, composta por dez questões abertas aos acadêmicos do terceiro período, matriculados na disciplina Morfologia do Português, do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Porto Nacional. Dos doze alunos matriculados na disciplina- apenas seis aceitaram participar da pesquisa.

Segundo Kleiman (2013), o processo de compreensão de um determinado texto se efetiva mediante o uso de estratégias, podendo iniciar com a decodificação, compreensão, ativando conhecimentos de mundo, para que assim possa chegar ao nível da interpretação, ou seja, construção de sentidos. Nesse processo de construção de sentidos as estratégias de leitura tornam-se aliadas do leitor em sua formação proficiente.

Diante do exposto, o estudo está organizado em três seções. Primeiro discutimos o quadro teórico da leitura segundo Leffa (1996), Kleiman (2013) e Coracini (2010). Abordamos, na segunda seção, o processo de leitura na perspectiva de Menegassi (2010) e as estratégias de leituras usadas nesses processos.

Na terceira parte, apresentamos as análises e os resultados obtidos a partir das entrevistas feitas com os acadêmicos do curso de Letras, especificamente do terceiro período. E por fim, tecemos as considerações finais do estudo.

³ Este artigo é parte de um projeto de pesquisa mais amplo intitulado: “Prática de Leitura do Pensar Alto na Universidade: uma contribuição para a formação do leitor e escritor crítico e do professor letrado”, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (sob parecer nº 2.478.352) da Universidade Federal do Tocantins.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS ACERCA DA LEITURA: UM OLHAR PARA A UNIVERSIDADE

O ato de ler é, sem sombra de dúvidas, uma das mais belas, essenciais e ‘cobiçadas’ competência do ser humano. Este ato torna os seres críticos e responsivos⁴ no sentido de não se deixarem iludir com falsas leituras realizadas por outro indivíduo, assim como deixa-os aptos a identificar qualquer informação escrita, desde que esta esteja na língua usada por eles. E, a partir disso, permite-lhes saber julgar se determinada informação é significativa ou não, o que pode ser caracterizado como um contínuo processo de produção de saber e de interação com as pessoas e o mundo. Além disso, assim como Batista-Santos (2018, p. 34), compreendemos a leitura numa perspectiva de “língua que se constitui na interação, sendo necessário, para sua efetiva realização, que o sujeito-leitor desenvolva determinadas capacidades e se aproprie de operações cognitivas que possibilitem a compreensão e a construção dos sentidos”.

Nesse sentido, a leitura não deve ser conceituada apenas como uma simples decodificação de letras e palavras, mas como um processo que vai além, envolvendo uma mútua interação entre leitor, texto, autor e os “outros”. Ela, na universidade, deve ir além daquilo que está escrito e passar a ser um ato dialógico, como pode ser notado nas palavras de Bakhtin (2003, p. 329):

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico.

O texto por si só não traz todas as possíveis informações e interpretações, pelo contrário, é no ‘encontro dialógico’ que a construção de sentidos se concretiza de maneira interativa e responsiva, pois aqui ele é um mediador do processo. Cabe ressaltar, portanto, que “é nessa interação dialógica que ocorre o encontro de ‘duas consciências’ - do autor e do leitor – intermediadas pelo texto e também pelos enunciados com os quais dialogam” (HOPPE, 2014, p. 31).

⁴ “Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística do texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta” (FIORIN, 2006, p. 6)

Na atividade de leitura, o leitor carrega consigo sua bagagem sócio-histórico-cultural, o que acarreta acréscimo de informação ao texto, já que deve ser levado em consideração que ele não se limita somente no que está escrito, mas também em suas experiências de mundo e em suas relações com outros indivíduos. Com isso, na Universidade, o leitor deve ser sujeito ativo na constituição dos múltiplos sentidos no qual a leitura perpassa a mera identificação dos símbolos linguísticos e as formas fixas, pois ela deve ser reconhecida como algo que oscila de acordo com os diferentes contextos de quem lê. Assim,

[...] a leitura se desenvolve na convivência com o mundo. O aluno aprende a ler quando relaciona o que lê com seu conhecimento de mundo, ou seja, com as experiências que traz em sua “bagagem” cultural. Assim, cada pessoa terá uma leitura particular de um mesmo texto, dependendo do seu conhecimento prévio (HOPPE, 2014, p. 30).

A leitura possui distintas classificações sob a luz de diferentes concepções teóricas. Silva (1995, p. 19-20), por exemplo, discorre que

A leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade. Sendo um mecanismo específico de conscientização, a leitura se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural, cujo resultado é um situar-se aos dados dessa realidade, expressos e interpretados através da linguagem.

Desse modo, a leitura na Universidade - ou em qualquer ambiente acadêmico - vai além do que está disposto de forma explícita e fixa, ela deve ser compreendida numa perspectiva dialógica⁵ e não como uma atividade passiva de recepção de conteúdo. A leitura é um meio do leitor entender, conhecer e julgar as relações de mundo e da própria compreensão e, assim, permitir que ocorra a conscientização e, posteriormente, a mudança nas suas relações com outras pessoas e com o meio em que vive. Por esse motivo, na universidade, o leitor “deve participar efetivamente de um diálogo com outros discursos e outros leitores, pois a construção significativa de sentidos se dá por meio das relações dialógicas com outrem” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 69).”

Algumas concepções⁶ de leitura são discutidas em diversas perspectivas. A concepção “foco no texto” refere-se ao texto como sendo o único e absoluto centro de

⁵ Segundo Batista-Santos (2018, p. 67): “A leitura dialógica é um processo de coconstrução de sentidos na interação entre leitor e autor mediados pelo texto e pelas vozes sociais, de maneira reflexiva e responsiva.”

⁶ Para Batista-Santos (2018, p. 128) é necessário “compreender as concepções de leitura que permeiam as práticas leitoras, para poder identificar e organizar as relações significativas na construção dos múltiplos sentidos durante a leitura de um terminado texto.

informações e sentido, ou seja, “o leitor precisa assimilar o que está sendo dito no texto, sem espaço para compreensão fora desse contexto” (BATISTA-SANTOS & FERREIRA, 2017, p. 335). É anulada qualquer outra forma de intervenção, acréscimo ou anulação em seu conteúdo. Kleiman (2013) discorre que essa perspectiva leva em consideração o texto como detentor absoluto das informações e dos sentidos, ou seja, é um objeto totalizado em si mesmo. Assim sendo, ler significa apenas extrair significados do texto e a língua, por sua vez, é vista como um código, “um conjunto de signos que se combinam segundo regras, operando na transmissão de uma mensagem do emissor ao receptor” (HOPPE, 2014, p. 35).

No entanto, outros estudiosos, como Goodman (1987) e Smith (1999), criticam a perspectiva do texto, pois para os referidos autores esta perspectiva silencia os sujeitos leitores, tornando-os meros reprodutores. Contrapondo-se a ela, surge outra concepção de leitura que foca no leitor, segundo a qual “este é visto como a fonte dos sentidos, demonstrando que a compreensão começa na mente do leitor, que toma o texto somente para confirmar expectativas e hipóteses” (ANGELO & MENEGASSI, 2008, p. 130). Nesse sentido, o leitor atribui significados ao texto e assume o papel principal, sendo, assim, responsável pela construção do sentido. Portanto, “[...] o texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo” (LEFFA, 1996, p. 14).

Segundo Hoppe (2014, p. 34), no que tange à leitura com a perspectiva no autor, “a linguagem e a leitura são vistas como um ato monólogo e individual [...] e objetiva o domínio individual do código e vê a escrita como um conjunto de atividades para se apoderar do “bem falar” (linguagem oral) e do “bem escrever” (linguagem escrita)”. Nesse tipo de perspectiva, o leitor não pode posicionar-se nem mesmo construir seus próprios posicionamentos em relação ao que leu, pois há o predomínio das ideias do enunciadador. Geralmente, ela ocorre nas leituras em lugares públicos, nos quais, o que interessa é o domínio sobre o código escrito, o que acarreta em leituras supérfluas e nada de proveitoso é extraído do texto lido, como mostra Costa-Hübes (2010, p. 248-249):

Ao organizarmos um enunciado com expressões do tipo “Qual a intenção do autor...”, estamos, de forma direta, focalizando apenas o autor do texto, reproduzindo, com isso, uma maneira de conceber a linguagem como própria do autor, subjetiva às suas ações, portanto, individualizada. Ler, nesse caso, significa mergulhar na intencionalidade do autor, na tentativa de vasculhar as suas mais íntimas intenções. E o papel do leitor, reduz-se apenas à tentativa de descobrir o que o autor pensou no momento em que escreveu, ou seja, o leitor

perde toda sua autonomia, já que seu conhecimento de mundo é desconsiderado, assim como suas experiências, elementos que são neutralizados em função apenas e unicamente do autor.

A leitura vista nas concepções do texto, leitor e autor, de forma isolada, não corrobora com o desenvolvimento do leitor crítico na Universidade, pois nessa esfera existem “[...] variadas práticas sociais de utilização da leitura [...]” (BATISTA-SANTOS, 2017, p. 93), o que implica na utilização de um processo que rompa as barreiras do texto, leitor e autor, uma perspectiva dialógica, respaldada na interação.

A abordagem dialógica de leitura propõe um diálogo entre as três concepções anteriores – foco no texto, no leitor e no autor -, acrescentando os outros sujeitos sociais, ressaltando que a construção dos sentidos se dá por meio de um processo dialógico entre texto-leitor-autor e os “outros”. Os posicionamentos de cada participante desse processo são negociados e interligados de forma a criar novos modos de pensar, entender e julgar as informações do texto. Assim, a leitura dialógica

[...] é concebida considerando que a língua/linguagem não é algo estático, mas algo ‘vivo’ na perspectiva bakhtiniana: “a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” [...] (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 82).

Na esfera acadêmica, portanto, quando o leitor conscientiza-se da linguagem numa abordagem dialógica, ele assume uma postura ativa na interação verbal, isto é, “uma atitude crítica – que vai além do simples ato de decodificar - na construção de sentidos na atividade de leitura” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 82). Cabe ressaltar que “o lugar mesmo da interação [...] é o texto cujo sentido *não está lá*, mas é construído considerando-se, para tanto, as *sinalizações* textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor.” (KOCH & ELIAS, 2010, p. 12).

Seguindo essa mesma linha de compreensão, Batista-Santos & Ferreira (2017, p. 341), elucidam que:

Esse processo de construção de sentidos permite que a leitura se constitua como prática social, pois nessa atividade o leitor assume um papel de sujeito ativo e responsável diante das informações disponibilizadas nas práticas languageiras, mediadas pelos gêneros textuais. Além disso, esse papel ativo permite a ele tornar-se proficiente e competente para transformar e ser transformado na construção da sua cidadania, ou seja, na construção da consciência crítica, política e social dos sujeitos.

É por esse motivo que “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2002, p. 02). Nessa concepção, a leitura passa a ser uma forma de construção de novos pensamentos, textos e significados. Além disso, essa perspectiva, “potencializa o sujeito-leitor para uma escrita significativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento do Letramento Acadêmico” (BATISTA-SANTOS, 2018, p. 93).

Com isso, na abordagem interacionista, o leitor participa de um constante diálogo com o autor, os “outros discursos” e os conhecimentos prévios, já que os sentidos são construídos a partir da interação entre seus posicionamentos em relação aos diferentes níveis de convivência com os demais leitores.

É certo que cada leitor possui sua maneira de ver e expor suas opiniões. Dessa forma, fica evidente que cada perspectiva, apesar de ter suas particularidades em relação à leitura, não necessariamente está ou necessita que esteja totalmente separada das demais. Elas não se invalidam, pelo contrário, em alguns momentos se encontram e se complementam, quando é considerada as dimensões sociais do processo.

Em suma, independentemente do ambiente em que a leitura é realizada, sem dúvidas, ela é essencial e indispensável para a formação e desenvolvimento do leitor crítico, pois “[...] a leitura é a atividade que proporciona a aprendizagem e a integração de novas informações aos conhecimentos e experiência anteriores na construção de significados” (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 50).

A leitura potencializa não só a bagagem científica dos leitores, mas contribui para o reconhecimento destes como seres pensantes e formadores de conceitos, opiniões e ideias. Silva (2010) acredita que esta prática eleva e conscientiza o homem e, assim, faz com que ele relacione a prática com a teoria, proporcionando a criação de um ambiente de aprendizagem no qual o indivíduo possa construir por si mesmo suas redes de conhecimento.

3 PROCESSO DE LEITURA: DA DECODIFICAÇÃO À RETENÇÃO DOS SENTIDOS

O ato de ler é um fenômeno pelo qual os sujeitos constroem sentidos daquilo que se lê e, com esse acréscimo de informação, pode vir a ser formulado um ‘novo pensamento’ ou um ‘novo escrito’; além disso, há ainda a alternativa de se construir um

diálogo entre as partes envolvidas no processo. Assim, a leitura consiste numa prática social porque o sujeito “leitor e o sujeito autor revelam na leitura marcas da individualidade e do lugar social de onde provêm. Então, estabelece-se, durante o ato de ler, uma relação de inter-subjetividade entre leitor e texto” (ANGELO & MENEGASSI, 2008, p. 131).

De forma geral, segundo Batista-Santos (2018, p. 96):

Ler se associa intrinsecamente ao conhecer, ao interpretar, ao coconstruir sentidos, sendo a maioria dos conhecimentos obtidos por meio da leitura em um processo dialógico e responsivo. Isso possibilita não somente a ampliação de saberes, mas também o aprofundamento de saberes em um campo específico, cultural ou científico, situado em contexto sociocultural.

Com relação às distintas etapas de leitura, serão abordadas as seguintes denominações apresentadas por Menegassi (2010): (1) *Decodificação*; (2) *compreensão* (3) *interpretação* e (4) *retenção*. Essas concepções possuem a capacidade de interferências significativas nas práticas de leitura, pois proporcionam aos leitores um novo modo de ler, analisar e interpretar um texto. Esses diferentes processos de leitura buscam fazer com que o leitor compreenda “as relações entre o texto e o contexto social que o cerca, para que dessa forma possa se constituir como leitor crítico e consciente, capaz de produzir e estabelecer-se como autônomo no seu processo de aprendizagem” (RODRIGUES, 2011, p. 03).

É pertinente salientar que, além dos processos de leitura, o professor deve atuar de forma consciente, ativa e didática, pois o seu papel deve ser o de agenciar e mediar a construção e os meios pelos quais os alunos formam seus sentidos, pois, segundo Rodrigues (2011, p. 02), eles estão habituados à orientações do material didático, como por exemplo: “exercícios de cópia, achismo, repetição, puramente estruturais ou metalinguísticos, para os quais, muitas vezes, não há a necessidade de leitura, apenas a busca por palavras-chave na subjacência do texto”. Opondo a essa prática de leitura, Solé (1998) afirma que,

[...] o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. [...] os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional (SOLÉ, 1998, p. 116).

Considerando que a construção do sentido é processo, e este deve ser ‘assistido’ pelo leitor, partamos, então, para o primeiro processo, a *decodificação*, que

aparentemente não possui uma significativa importância, no entanto, sem esse processo a atividade de leitura fica emperrada e “[...] não permite que as demais etapas se concretizem. Nessa etapa, ocorre o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto” (MENEGASSI, 2010, p. 10-22). A decodificação atua na identificação do código, o que implica que só é possível que a leitura seja realizada se o leitor conhecer e dominar algumas regras básicas da língua.

O segundo, a *compreensão*, parte do pressuposto que entender um texto “[...] é captar sua temática; é resumi-lo. Para que isso aconteça, o leitor deve conseguir reconhecer as informações e os tópicos principais do texto, bem como dominar as regras sintáticas e semânticas da língua usada” (MENEGASSI, 2010, p. 10-22). Nesse sentido, para que se chegue a esse processo, é necessário que o leitor tenha domínio sobre o código e as normas de disposições das palavras em que o texto está escrito (decodificação) e, a partir disso, possa identificar o que diz o material lido.

O segundo processo de leitura ainda é definido como algo mutável, pois segundo Leffa (1996, p. 15-17): “A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada”. Deste modo, a compreensão não pode ser caracterizada como um produto estável, pelo contrário, ela acontece à medida que o texto é lido e, para tanto, a ênfase recai nas estratégias, na experiência, no modo que foi usado para que o leitor formule sua própria compreensão acerca do que leu. Com relação a esse processo, é pertinente enfatizar ainda que “a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes” (LEFFA, 1996, p. 15 - 17), pois além da interação entre quem lê e o que se lê, é necessário, por exemplo, que haja o objetivo, a intenção de se realizar a leitura e, posteriormente, a compreensão.

O terceiro processo de leitura, abordado por Menegassi (2010), é a *interpretação*. Essa “é a etapa de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” e, para tanto, é necessário que ele tenha captado a temática e as principais informações do texto (compreensão), caso contrário, “não há possibilidade de sua manifestação” (MENEGASSI, 2010, p. 10-22). Como visto, é nessa etapa que o leitor deve se apropriar do que leu e, assim, posicionar-se como leitor responsivo e com a capacidade de criar um novo texto-discurso a partir do escrito primário. Assim, a interpretação é vista como a “fase em que o discurso se apresenta como apropriação no leitor” (ANGELO, 2005, p. 51).

O quarto e último processo de leitura é a *retenção*. Essa etapa “é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor” (MENEGASSI, 2010, p. 10-22). Segundo o referido autor, ela pode ocorrer em dois níveis distintos. O primeiro nível parte da segunda etapa da leitura (compreensão), “isto é, o leitor não precisa fazer uso da interpretação” (p. 10-22), ele apenas identifica e armazena as principais informações do texto. O segundo nível da retenção envolve o “processamento da interpretação, que é um processo mais amplo do que a compreensão” (MENEGASSI, 2010, p. 10-22), pelo fato de que, além do leitor captar e armazenar as informações mais importantes, ele irá reter a análise e o julgamento de tais informações.

Em um apanhado geral a respeito dos quatro processos de leitura abordados por (MENEGASSI, 2010), o sujeito leitor ao desenvolver os três primeiros processos (decodificação, compreensão e interpretação textual), pode ser potencializado a construção de sentidos por intermédio do texto, a partir das múltiplas leituras produzidas. Portanto, os processos de leitura são indispensáveis, pois permitem aos leitores uma ação crítica e responsiva na construção dos múltiplos sentidos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: O QUE OS UNIVERSITÁRIOS DIZEM ACERCA DO PROCESSO DE LEITURA

Mediante a discussão teórica realizada nas seções anteriores, passaremos à análise dos dados da pesquisa. Como evidenciado anteriormente, os processos de leitura são fundamentais para nortear a prática dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de leitura. A leitura na sala de aula tem como princípio básico a formação de leitores responsivos, capazes de interagir criticamente com diversidade textual.

Assim, o artigo teve o objetivo geral de investigar como se dá o processo de leitura de alunos do terceiro período do curso de Letras e as implicações desse processo no desenvolvimento do leitor crítico.

Para garantir a confidencialidade das identidades dos participantes, optamos por nomeá-los da seguinte maneira: A1, A2, A3, A4, A5, A6⁷. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no mês de março de 2017 (dois mil e dezessete), com seis alunos⁸ do terceiro período do Curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins.

⁷ Os participantes da pesquisa foram representadas por nomes fictícios com o intuito de preservar o direito ao anonimato, em conformidade com o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins.

⁸ Dos 12 alunos matriculados no terceiro período, na disciplina de Morfologia do Português, apenas seis aceitaram participar da pesquisa. A seleção dos seis alunos deu-se de maneira aleatória.

Pergunta 01- Ao receber um determinado texto, quais suas ações para compreendê-lo? Descreva.⁹

A1	A2	A3
“Primeiramente, observo o título, ao ler o texto se eu não entender, leio novamente, e para contribuir para entendimento do texto, faço pesquisas em relação ao tema”.	“Primeiramente fazer a leitura e dentro da mesma entender o que o texto ta lhe proporcionando para uma boa observação do mesmo”.	“Primeiro vejo se o texto é objetivo e direto. Caso não seja eu tento compreender lendo compassadamente e vou interpretando aos poucos”.
A4	A5	A6
“Eu geralmente leio várias vezes e grifo com um lápis para a minha compreensão”.	“Depois de uma leitura, procuro ideias centrais, assim, faço uma segunda leitura para melhor compreensão das ideias centrais.”	“Primeiramente compreender do que se trata o texto e a temática abordada, depois analisar os textos, repetindo a leitura até a compreensão”.

Partindo do princípio de que compreender um texto é “captar sua temática; é resumi-lo” e para tanto “o leitor deve conseguir reconhecer as informações e os tópicos principais do texto, assim como dominar as regras sintáticas e semânticas da língua usada” (MENEGASSI, 2010, p. 10-22), pode-se considerar, de uma forma geral, que as respostas dos alunos em análise remetem a ações esperadas de leitores críticos, pois no processo de leitura eles buscam “*entender o que o texto ta lhe proporcionando*” (A2), isto é, os principais informes dos escritos, assim como procuram “*compreender do que se trata o texto e a temática abordada*” (A6) e ainda, demandam a identificação das “*ideias centrais*” (A5). Essas ações remetem a estratégias de leitura que são usadas antes dos leitores iniciarem a leitura (KLEIMAN, 2013).

É pertinente observar que a maioria dos alunos (A1, A4, A5 e A6) respondeu que lê o texto mais de uma vez, pois, segundo eles, esta prática os ajuda na compreensão. Essa releitura sugere que os discentes notem novas compreensões à medida que realizam outras leituras do mesmo escrito, o que implica maior identificação e captação de conhecimentos e sentidos.

Outras manifestações para compreender o texto são: a) realizar a leitura de forma vagarosa; e b) usar estratégias de sublinhar fragmentos (“*grifo com um lápis*”), usadas pelos alunos (A3 e A4), respectivamente. A primeira ação é sugerida pelo aluno A3, o qual diz que prefere ler “compassadamente” e, assim, permite que ele faça a interpretação “aos poucos” (A3). Essas ações as quais pertencem ao procedimento de decodificação são articuladas entre si, num processo dialógico para possibilitar uma outra etapa, que é a compreensão.

⁹ Todas as respostas foram transcritas da forma exata que os informantes escreveram.

Dito isto, partimos para a análise da segunda questão, que visa responder se alunos levantam hipóteses acerca da temática considerando seus conhecimentos prévios.

Pergunta 02- Você, ao ler um texto, levanta hipóteses sobre a temática a partir de seu conhecimento de mundo/ prévio?

A1	A2	A3
“Sim”.	“A vezes sim, quando acho interessante o texto para o conhecimento e a compreensão relacionado nos dias de hoje”.	“Sim, pois isso acaba até facilitando a compreensão da leitura”.
A4	A5	A6
“As vezes sim, outras não”.	“Um pouco de cada”.	“Sim a parti da leitura compreendida do texto”.

A respeito dessa pergunta é pertinente lembrar, como já discorrido, que a leitura se desenvolve na interação com o mundo. Isto é, o leitor [...] aprende a ler quando relaciona o que lê com seu conhecimento de mundo, ou seja, com as experiências que traz em sua ‘bagagem’ cultural” (HOPPE, 2014, p. 30). Deste modo, o saber ler dos alunos requer que os mesmos saibam criar uma interação entre os saberes adquiridos em sua existência e o que está disposto nos textos. A leitura necessariamente está relacionada com a inserção dos indivíduos em grupos e é a partir destes que é formada a construção de saberes. Nesse sentido, esse questionamento buscou investigar se os alunos realizam tal interação.

Como visto, três dos alunos (A1, A3 e A6) responderam que ao ler um texto ativam seus conhecimentos de mundo e isso lhes permite levantar hipóteses. Dois deles (A2 e A4) disseram que “às vezes” realizam essa prática e, apenas um aluno, (A5), levanta “*um pouco de cada*” conhecimento (mundo/ prévio). A resposta do segundo aluno chama nossa atenção pelo fato de que ele explanou que só usa essa estratégia caso o texto seja interessante “*para o conhecimento e a compreensão relacionado nos dias de hoje*” (A2). A partir dessa resposta pode ser notado que o aluno disponibiliza seus conhecimentos (sua bagagem) no que está lendo, somente quando julga que aquele escrito é “*interessante [...] para o conhecimento*” (A2) e caso o escrito possa contribuir para os temas da atualidade.

Notamos nas respostas, de certa forma, uma ação reflexiva e crítica (SOLÉ, 1998, FREIRE, 1989), já que existe uma preocupação de levar os saberes adquiridos para além das barreiras do texto. Além disso, Kleiman (2013, p.77) afirma que o leitor “[...] faz escolhas baseando-se em predições [...] [que] estão apoiadas no conhecimento prévio tanto sobre o assunto [...] como sobre o autor, a época da obra” (conhecimento social, cultural, pragmático) e o gênero (conhecimento textual). Para Bakhtin (1992), o

enunciado é o produto da interação de sujeitos socialmente organizados e situados em um contexto. Assim, da mesma forma que o enunciado é situado, a leitura também é situada a partir dos conhecimentos de mundo e contexto no qual os leitores estão inseridos.

Pergunta 03- Durante sua prática de leitura (leitura de um determinado texto), você costuma confirmar, rejeitar ou retificar as antecipações ou expectativas criadas antes da leitura?

A1	A2	A3
“Sim, depende”.	“As vezes faço a expectativa criando uma leitura clara e simples de se entender”.	“Isso varia bastante, pois nessa situação é como se fosse um médico, cada caso é um caso. Mas de uma forma geral eu confirmo”.
A4	A5	A6
“As vezes sim”.	“Procuro retificar”.	“Antecipo as expectativas antes da leitura do texto. Entendo o contexto da leitura se será boa ou ruim”.

A partir das colocações dos alunos, percebemos que é prática de muitos leitores criarem expectativas ou suposições antes de realizar a leitura e, posteriormente à realização, apresentam um novo ou igual parecer sobre o fato. No que tange a essa ocorrência dentre as respostas dos alunos, pode ser notado que dois deles (A2 e A6) instituem expectativas. Um aluno, (A3), acredita que esse processo pode oscilar de acordo com cada caso, “*mas de uma forma geral eu confirmo*” as supostas informações antecipadas. O quinto aluno esclarece que busca “*retificar*” (A5), o aluno A1 informa que realiza essas estratégias dependendo de algo não especificado e, por fim, o quarto aluno diz que por vezes pratica essa ação.

Tais práticas nos levam a compreender que “[...] a leitura é a atividade que proporciona a aprendizagem e a integrações de novas informações aos conhecimentos e experiência anteriores na construção de significados” (KLEIMAN & MORAES, 1999, p.50).

Na questão seguinte, buscamos compreender as ações dos alunos frente a informações desconhecidas no texto.

Pergunta 04- Ao encontrar palavras, expressões desconhecidas, o que você faz? Descreva.

A1	A2	A3
“Pesquiso o significado de determinada palavra”.	“As vezes procuro saber o seu significado para depois expressar as minhas observações relacionadas aquelas palavras que não conhecia”.	“Eu vou tentar entender seu significado, porque é difícil fazer uma leitura com palavra desconhecida”.
A4	A5	A6
“Eu geralmente vou ao dicionário buscar saber o significado”.	“Neste tipo de situação é melhor recorrer ao dicionário”.	“Geralmente grifo e pesquiso nos dicionários e internet”.

É muito comum os leitores se depararem com palavras ou termos desconhecidos que, por vezes, são cruciais para o entendimento do texto. Deste modo, cabe ao leitor recorrer a fontes e estratégias favoráveis que lhes proporcione a elucidação de tais termos e, assim, permitir a compreensão do que está escrito. É importante salientar que “as estratégias que consomem mais tempo, tais como reler ou sublinhar palavras-chave, são as que levam a uma compreensão mais profunda e crítica de um texto” (LEFFA, 1996, p. 64). Assim, fica subentendido que as táticas utilizadas dependem estritamente de quem e para que fim estão sendo usadas.

Ao analisar as respostas dos discentes, podemos observar que eles sempre pesquisam ou buscam saber o que significam as expressões que lhes são desconhecidas. O meio mais citado para a concretização de tais buscas é o dicionário, sendo a internet citada somente uma única vez (A6). É importante ver que os alunos, pelo menos em suas respostas, dizem recorrer a meios a fim de que a leitura fique mais clara, fácil e elucidativa. Um ponto que merece destaque é a resposta do sexto aluno, pois segundo ele, costuma grifar as palavras ignotas e, como abordado por LEFFA, (1996, p. 64) essa prática consome “mais tempo”, no entanto, ela é uma das estratégias que proporcionam “uma compreensão mais profunda e crítica de um texto”.

Pergunta 05- Escreva ações suas, durante a leitura do texto, que achas importante para a compreensão global do texto.

A1	A2	A3
“É importante observar às palavras chaves”.	“Sempre faço rascunho na hora que estou lendo um texto, é importante anotar as partes que é vou lhe favorecer para uma boa compreensão global para seu conhecimento do dia- a- dia”.	“É importante a atenção e foco, é interessante que a leitura seja gostosa, prazerosa, pois assim me prende mais”.
A4	A5	A6
“Eu ao ler o texto eu geralmente com o marca texto vou marcando as partes mais importante do texto”.	“Sublinhar, anotar algo no próprio texto”.	“Fixar, olhar nas letras e palavras e depois lendo e pesquisando para a compreensão do texto”.

Ainda em relação às estratégias usadas para a compreensão do texto lido, é válido notar que as ações usadas pelos alunos são significativas e contribuem com a formação e o desenvolvimento do leitor crítico. Os alunos (A1 e A4) asseguram que observam e marcam as palavras e os trechos-chave; o segundo aluno opta pela elaboração de rascunhos, o que é uma prática de suma importância e é o que Menegassi (2010) chama de compreender um texto; o aluno (A3) diz que “É importante a atenção e foco” no texto e, ainda, que “é interessante que a leitura seja gostosa, prazerosa, pois assim me prende

mais” (A3); o quinto aluno prefere “*Sublinhar, anotar*” as partes mais importantes do escrito e, por fim, o sexto aluno, além de fixar na leitura que está sendo realizada, exerce pesquisa “*para a compreensão do texto*” (A6).

Pergunta 06- Para facilitar sua compreensão em relação ao texto, você busca informações complementares? Por quê?

A1	A2	A3
“Sim, porque informações complementares contribui para um melhor entendimento do texto”.	“Sim, porque vai aumentar o conhecimento que busco para essa compreensão do texto”.	“Depende. Isso ocorre somente se eu não conseguir compreender o texto”.
A4	A5	A6
“Porque quando não compreendemos o texto é importante busca informações para compreender melhor”.	“Sim. Porque buscando informações será mais fácil aprofundar seus conhecimentos em determinados assuntos ou até mesmo pela linguagem mais compreensível”.	“Geralmente. Dependendo da leitura busco as informações para a melhor compreensão do texto que chamou minha atenção”.

Como pode ser notado, os alunos (A1, A2, A4 e A5) recorrem a informações complementares a fim de que seja facilitado seu entendimento daquilo que está sendo lido, o que é de suma importância. Todos alegam que fazem isso por “*aumentar*”, “*contribuir*” e “*aprofundar*” na construção de seus sentidos. As respostas nos levam a inferir o que assevera Bakhtin (2003),

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 329).

Sob esse viés, a atividade de compreensão, durante a prática da leitura, é entendida como um processo dialógico interlocutivo, que considera o contexto social em que os leitores estão inseridos, pois buscando outras fontes e praticando a leitura estamos ampliando nossas experiências e saberes.

Pergunta 07- Você troca impressões a respeito do texto lido? Descreva.

A1	A2	A3
“Sim, pois debatendo a respeito do texto com outra pessoa, fazemos uma troca de conhecimentos, pois a outra pessoa pode ter absorvido algo no texto que você não conseguiu identificar”.	“Troco informações do texto ao entender o que li, e dou as minhas opiniões a respeito do mesmo”.	“As vezes. Porque quando acontece essa troca acaba que compreendemos algo que possa ter passado despercebido em algum momento”.
A4	A5	A6
“Não, eu não troco de informações depois da leitura”.	“Não muito. Às vezes só em rodas de debates na própria sala de aula”.	“Sim, dependendo dos textos compreendidos e segundo suas

		informações discuto e compartilho as impressões”.
--	--	---

As atividades de interação e compartilhamento de informações e ideias são de vasta importância, principalmente pelo fato de que um leitor pode contribuir com a construção das múltiplas leituras de seus colegas (ZANOTTO, 2014), ou seja, com outros sentidos adquiridos nos debates referentes à leitura realizada e, assim, há acréscimo na bagagem de conhecimentos de ambos. Partindo da importância de dialogar com as distintas impressões, três dos alunos (A1, A2 e A6), felizmente, disseram que praticam essa ação.

As respostas dos demais acadêmicos nos leva a refletir acerca do atual cenário educacional, no que se refere as práticas de leitura. Os alunos A3, A4 e A5 não têm o hábito de trocar e debater as compreensões do texto, o que demonstra uma ação passiva e monológica no ambiente acadêmico. Essa passividade, na maioria das vezes, implica no não desenvolvimento do leitor crítico.

Pergunta 08- Você considera importante elaborar uma síntese do texto? Por quê?

A1	A2	A3
“Sim. Pois ao fazer um síntese ajuda para compreensão do texto”.	“Sim, porque vai descobrir o interessante do fundo do texto e aprender mais elaborando essa síntese, e vai compreender o valor do texto”.	“As vezes. Porque nem sempre conseguimos expressar por meio de palavras a compreensão feita do texto”.
A4	A5	A6
“Sim, para o entendimento do leitor”.	“Sim. Porque, na minha opinião, você coloca em prática tudo aquilo que foi compreendido no texto lido”.	“Sim, uma breve informação a respeito do texto é importante para facilitar a compreensão do texto, depois o aprofundamento”.

Elaborar uma síntese de um texto lido mostra que o leitor apropriou-se das principais informações presentes no texto e conseguiu reconhecer as principais ideias e informações, possibilitando-lhe delinear suas próprias impressões e, conseqüentemente, utilizar a sua capacidade crítica. Nesse sentido, o leitor fica apto a criar seu próprio texto a partir de um escrito primário, pelo fato de que ele identifica os tópicos centrais e, em seguida, “[...] analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010, p. 10-22).

É possível (e estimulante) ver que, dentre os seis alunos, somente um diz que não possui o hábito de sintetizar o conteúdo do texto lido. O primeiro aluno justifica sua ação, pois, segundo ele, “ajuda para compreensão do texto” (A1). O aluno A2 explica que o

motivo da síntese recai porque lhe possibilita “*descobrir o interessante do fundo do texto e aprender mais*” e, além disso, permite-lhe ainda “*compreender o valor do texto*” (A2). O quarto aluno afirma que a elaboração de um resumo é importante “*para o entendimento do leitor*”.

O acadêmico A5 declara que realiza sínteses daquilo que lê, pelo fato de que com este exercício “*coloca em prática tudo aquilo que foi compreendido no texto lido*” e, por fim, o sexto aluno alega que essa estratégia de leitura facilita na “*compreensão do texto*”, e, ainda, proporciona um “*aprofundamento*” na construção de sentidos. Como visto, os alunos, felizmente, sabem da importância de se analisar, refletir, julgar (MENEGASSI, 2010) e colocar com suas palavras aquilo que o autor escreveu, concretizando uma leitura-réplica¹⁰ (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999). Assim, “*produzimos diversas interpretações desse mundo a partir da diversidade de experiências históricas e socioculturais em que estamos inseridos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999), uma das características da leitura réplica, dialógica*” (ANGELO & MENEGASSI, 2014, p. 666).

Apesar de a maioria dos acadêmicos ter afirmado que é pertinente elaborar sínteses das leituras, cabe lembrar que um discente, por vezes, realiza tal procedimento e justifica-se dizendo que “*nem sempre conseguimos expressar por meio de palavras a compreensão feita do texto*” (A3). É sabido que nem todas as pessoas dominam a capacidade de escrever, contudo, se este acadêmico não praticar esse exercício, cada vez mais, esta dificuldade tende a expandir-se. Para Batista-Santos (2017, p. 89) a esfera acadêmica exige dos universitários “[...] habilidades (linguísticas, discursivas, estilísticas, etc.) transpostas na modalidade escrita, que possibilitem reflexões críticas, ações, interações e produções, com perspectivas atuais na construção e aquisição de novos conhecimentos”.

Pergunta 09- Você examina as informações ou opiniões emitidas no texto? Descreva.

A1	A2	A3
“Às vezes. Pois examinando sobre determinada informação você consegue ter um melhor entendimento sobre o assunto”.	“Sim, a informações e as opiniões desde que fiz a leitura e gostei do que o autor relatou neste texto. Sempre as opiniões são importantes para o nosso desenvolvimento”.	“Muito difícil. Eu particularmente só faço isso se o texto for bastante interessante no meu ponto de vista”.
A4	A5	A6

¹⁰ Todo enunciado orienta-se para o já-dito e, assim, “*não passa de um elo da cadeia dos atos de fala*” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1999, p.98). Apresentando-se como um elo, não pode ser nem o primeiro nem o último, visto que já emerge como réplica a outros enunciados, prolongando enunciados que o antecederam” (ANGELO; MENEGASSI, 2014, p. 665).

“Sim”.	“Às vezes. Busco na internet ou livros mesmo determinada informação”.	“Sim, essencial analisar informações e opiniões dos autores do texto”.
--------	---	--

O ato de examinar as informações abordadas no ato da leitura é uma prática que ajuda na ampliação do senso crítico do leitor, pois, isto mostra que ele não aceita e ratifica toda e qualquer informação, mas sim, faz uma análise sobre estas e ainda tem a possibilidade de realizar uma avaliação sobre o conteúdo lido. A partir disso, ao analisar as respostas dos alunos, pode ser notado que a maioria desempenha esse hábito com maior frequência (“*sim*”: A2, A4 e A6), outros com menos (“*às vezes*”: A1 e A5) e, infelizmente, um aluno considera tal ação “muito difícil”, afirmando que só pratica caso “*o texto for bastante interessante*” (A3).

Nesse sentido, pode ser dito que quando o escrito chama a atenção do leitor, ele possui mais chance de ser analisado (A2 e A3). Esta última prática evidencia como são feitas as escolhas dos textos pelos alunos, para alguns a atividade de examinar as informações, que é uma etapa do processo de interpretação e retenção (MENEGASSI, 2010), não é realizada frequentemente, o que implica em ações que não demonstram criticidade, levando o aluno ao mero ato de reprodução e aceitação das ideias alheias, sem contestar (KLEIMAN, 2013).

Pergunta 10 - Você avalia criticamente o texto? De qual forma?

A1	A2	A3
“Sim. Porque nem sempre eu posso concordar com o que está sendo tratado no texto”.	“Sim, avalio desde quando eu gosto da leitura e me interesso pela história do mesmo”.	“Não necessariamente. Quando faço essa avaliação eu olho (observo) nome do autor, vida, fontes, bibliografia de uma maneira geral”.
A4	A5	A6
“Sim, com debates, com trabalhos, com discussão”.	“Não tenho esse tipo de habilidade ainda!”.	“As vezes, dependendo do texto não convincente ou não, tenho censo crítico nas informações do autor dos textos”.

Como já abordado, é de grande importância que os leitores questionem as “informações do texto lido com argumentos, contestando, refutando e explicando o que lê, isto é, o leitor posiciona-se como sujeito ativo e crítico frente ao material trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios, que se manifestam através de palavras próprias” (MENEGASSI, 2010, p.9). Assim, além de tornar-se um ser com criticidade, pois os elementos do texto serão analisados e sentenciados, ele pode criar seus “sentidos próprios”, isto é, seu próprio diagnóstico em relação à leitura, pois “a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um texto: o texto do próprio leitor (SILVA, 2010, p. 98 e 99).

Levando em consideração que os alunos em análise são graduandos, o resultado obtido neste questionamento demonstra um discurso equivocadamente que circula na universidade. Tal discurso, evidencia uma concepção de sujeito ‘iletrado’, isto é que não domina as práticas que circula nesta esfera. O primeiro aluno diz analisar os escritos criticamente, e este posicionamento demonstra responsividade e criticidade em afirmar que não necessariamente deve “*concordar com o que está sendo tratado no texto*” (A1). O aluno A2, por sua vez, também expõe que tem a prática de usar sua criticidade no momento da leitura, no entanto, alega que só o faz “*quando eu gosto da leitura e me interessa pela história do mesmo*” (A2). Esse posicionamento nos revela que quando a leitura é atrativa para o leitor, ela acaba sendo mais instigada e passa a ser examinada com mais atenção e criticidade.

O terceiro aluno parte do pressuposto de que ler criticamente é observar o contexto geral do escrito e do escritor, pois, como pode ser visto em sua resposta, ele analisa dados como “*nome do autor, vida, fontes, bibliografia*” (A3). O acadêmico (A4) demonstra que possui a técnica de avaliar criticamente um texto e discorre que a maneira como realiza tal ação é por meio de “*debates, com trabalhos, com discussão*” (A4). Infelizmente, o quinto aluno alega que ainda não possui “*esse tipo de habilidade*” (A5). Esse discurso nos remete ao que Batista-Santos (2017) constatou em suas análises, pois segundo ela foi observada a defasagem dos alunos nos requisitos básicos para a produção textual – uma vez que os participantes da pesquisa evidenciaram a importância da leitura para uma escrita significativa -, pois, na universidade, exige-se um tipo diferenciado de letramento, que, segundo Fischer (2008, p. 180), “[...] refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”.

Esse fato, lamentavelmente, ainda perdura nas universidades, por falha dos ensinamentos primários que não estimulam nem valorizam essas manifestações. Para Batista-Santos (2017, p. 102-103) “[...] essas práticas anteriores, para os ingressantes, não eram ‘complexas e exigentes’ como podemos notar nas expressões: ‘não tinha uma exigência tão grande’; ‘escrevi muito pouco, quase nada’; ‘me deparei com exigências que nunca’; e ‘fui surpreendida com um grau de complexidade’”. Desse modo, são os próprios alunos os prejudicados, pois, a criticidade contribui para a formação humana dos indivíduos e, com o poder proporcionado pela expressão, nos tornamos seres menos manobráveis.

O sexto e último aluno discorre que por vezes produz análises críticas dos escritos e alega que, para tanto, vai depender do tipo de texto. O aluno ainda aponta que a sua criticidade recai em analisar, especificamente, as “*informações do autor dos textos*” (A6).

De uma forma geral, os acadêmicos necessitam de algum tipo de estímulo, pois a capacidade de posicionar-se frente tanto a algum escrito quanto perante situações do cotidiano é necessária para a formação de uma sociedade menos corrompida e mais crítica e responsiva.

5 À GUIA DAS DISCUSSÕES

O objetivo do presente artigo foi investigar como se dá o processo de leitura de alunos ingressantes no curso de Letras e as implicações desse processo no desenvolvimento do leitor crítico. A leitura acontece nos âmbitos individuais e coletivos e ela deve ser uma prática constante na vida das pessoas, pois permite a elas uma melhor apropriação de sua língua e, conseqüentemente, estas possuirão menos dificuldades para se comunicar e expressar-se.

Dentre muitos benefícios, a leitura proporciona e facilita o ensino e aprendizado, além de ser um excepcional recurso para o professor, isto por ser uma ferramenta que auxilia na interação, participação e construção de diálogo com os alunos. Com o uso de tal ferramenta podem ser (re)formulados e desmembrados novos discursos e métodos, com o intuito de os estudantes alcançarem os objetivos de uma leitura responsiva e crítica.

Como visto, vários autores possuem diferentes concepções acerca do que é realmente a leitura e, assim, criam uma tentativa de descrevê-la ou quem sabe, fazer uma definição clara da mesma. No entanto, é importante salientar que isto são apenas ensaios de acepções que contribuem com a realização e a consumação da leitura, de maneira teórica. Porém, numa perspectiva prática, o que de fato contribui para tal prática são o apoio, o incentivo e o exemplo dos contextos sociais em que os indivíduos estão inseridos.

A partir das análises, constatamos as estratégias usadas para facilitar o entendimento dos leitores. Contudo, a forma mais significativa, não só para compreender o que foi lido, mas para interpretar e realizar um julgamento, é a leitura ser desempenhada de maneira crítica. Todavia, é pertinente destacar que para chegar a esse nível o aluno necessita ser considerado como sujeito ativo, isto é, o seu contexto deve ser incluso nas leituras e ele necessita ainda refletir e/ou debater sobre o que foi lido. Nesse sentido, o papel do professor deve ser o de suprir a necessidade de dialogar e considerar as diferentes impressões dos alunos.

No que tange às respostas coletadas dos alunos, pode ser notado que há ainda uma carência muito grande no ensino básico quanto ao estímulo de se praticar a leitura responsiva e crítica. A valorização e a prática de tal ação devem começar nos ensinos

iniciais, pois os indivíduos precisam crescer sabendo julgar informações e se defenderem contra as mais diversas formas de alienação.

Desse modo, é pertinente discorrer que a universidade comete um grande equívoco em pressupor que os alunos já ingressam no meio acadêmico sabendo avaliar um texto criticamente, o que muitas vezes é dúbio e pode ser um fator determinante para a falta de interesse, aumento de dificuldade e, não raro, a evasão do curso. Assim, é urgente repensar as práticas de leitura nesta esfera, possibilitando aos envolvidos uma ação linguageira responsiva que ultrapasse as barreiras do material didático, porque, nessa prática, os sujeitos devem ser protagonistas na construção da significação das leituras realizadas.

Destarte, a leitura crítica é responsabilidade de todos. Desde os ensinamentos primários até os universitários, pois o sujeito que se quer formar é aquele capaz de ser atuante em uma sociedade constituída por muitos letramentos, por muitas linguagens sociais e que seja capaz de assumir muitos papéis à medida que participa de contextos sociais diversos.

6 REFERÊNCIAS

- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino – Formação de Professores EAD*, 19. Maringá: EDUEM, 2005.
- _____ & MENEGASSI, Renilson José. *Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo*. Maringá, v. 30, n. 2, 2008.
- _____ & MNEGASSI, Renilson José. *Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio*. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. In.: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335.
- BAKHTIN, M. M./ VOLOCHINOV, V. N. (1999). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec. (publicação original em 1929).
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. *Prática dialógica de leitura na universidade: uma contribuição para a formação do leitor responsivo e do professor letrador*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2018. p 248.

- _____. Letramento Acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. *Revista Trama*, [S.l.], p. 86-118, jan. 2017.
- _____; FERREIRA, A. A. da C. CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LINGUAGEM: implicações na formação e no desenvolvimento do leitor proficiente. *Humanidades & Inovação*, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2017.
- CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2010.
- COSTA-HÜBES, T. da C. Concepção de leitura na sequência didática. In.: Anais da 13ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. *Leitura e seus desdobramentos*. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010. p.247-256.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: *Revista Acta Scientiarum*. Language and Culture. Maringá, v.30, n.2, pp. 177- 187, jul./dez., 2008.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 23ª, Edição. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.
- HOPPE, Marcia Cristina. A concepção de leitura que permeia o trabalho do professor. *Revista Travessias - ISSN 1982-5935 Vol. 8 Nº 1 – 2014*.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____; & MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola - Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999-* (Coleção idéias sobre Linguagem).
- KOCH, I. V & ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 3.reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MENEGASSI, R. J. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). *Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa*. Maringá-PR: EDUEM, 2010.
- _____ & ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: _____ (Org.) *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40.
- MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

- RODRIGUES, Adélia Aparecida Pereira da Silva & MENEGASSI, Renilson José. *O processo de leitura em sala de aula: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS*. III Congresso Nacional de Linguagens em Interação. Maringá- PR. 2011.
- ROJO, R. H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In.: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R.(Orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002.
- SILVA, E. T da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. *Leitura e realidade brasileira*. 6 ed. Campinas: SP: Edições leitura crítica, 2010.
- SMITH, Frank. A política da ignorância. In: *The politics of reading*. Point and Caunter point. Deleware, Eric & Ira, 1973, 48.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, (1998).
- ZAGO, L. P. *Repensando a(s) concepção (ões) de leitura na formação continuada: implicações (ou não) no processo de (re) organização da prática pedagógica*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras, Cascavel: UNIOESTE, 2012.
- ZANOTTO, Mara Sophia. A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da ‘metáfora’ em textos literários. In: LIMA, Aldo (Org). *A propósito da metáfora*. Recife: UFPE; Catédra Unesco de Leitura; PUC-Rio, 2014. p. 193-241.

Artigo recebido em: 29/09/18

Artigo aceito em: 20/10/18