



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCAS DIEGUEZ

**A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS DA UEL**

Londrina
2023

LUCAS DIEGUEZ

**A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS DA UEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

L933a Dieguez, Lucas.
A Motivação para a Leitura no Curso de Licenciatura em Letras Português da UEL / Lucas Dieguez. - Londrina, 2023.
118 f.

Orientador: Sheila Oliveira Lima.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Motivação - Tese. 2. Leitura - Tese. 3. Formação do leitor - Tese. 4. Licenciatura em Letras Português - Tese. I. Lima, Sheila Oliveira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 001.81

LUCAS DIEGUEZ

A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS DA UEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros
Santana
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2023.

AGRADECIMENTOS

À Professora Sheila, minha querida orientadora, desde o 1º ano do curso de Letras, a quem admirei por toda a graduação e tive o privilégio de ser orientado nesta etapa, uma pessoa muito paciente e sempre pronta a me ajudar.

À Professora Andreia, presente desde o início da minha jornada acadêmica, acompanhando cada passo muito obrigado pelas sugestões.

Ao Professor Flavio, por aceitar participar da banca e pelas ótimas sugestões para melhorar meu texto.

Aos professores que estiveram presentes desde o início da minha formação até os dias atuais, enfrentando diversos desafios que hoje encaro como meus também, obrigado.

Aos alunos e professores que participaram da pesquisa e foram tão receptivos, obrigado pela colaboração com a pesquisa.

À minha noiva, Larissa, que me completa há 12 anos e não me deixa desistir dos meus sonhos, eu te amo.

Aos meus pais, por sempre aceitar me apoiar em minhas escolhas, por mais difíceis que sejam.

A toda minha família, pelo encorajamento recorrente que me ajuda a continuar.

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase totalidade não sente esta sede.”

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

DIEGUEZ, Lucas. **A Motivação para a Leitura no Curso de Licenciatura em Letras Português da UEL**. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

A leitura é uma tarefa fundamental nos cursos de licenciatura. Por meio dela o estudante desenvolve e amplia seu conhecimento teórico e analítico. Por isso, estar motivado para realizar as leituras propostas nas disciplinas do curso é algo relevante, principalmente por se tratar do ensino superior. O presente trabalho teve como objetivo geral compreender as principais características da motivação para a leitura no curso de licenciatura em Letras - Português da UEL. Além disso, buscou-se identificar aspectos práticos e psicológicos envolvidos na formação do professor e no engajamento para a leitura, analisando relações motivacionais entre a formação e o interesse pela leitura proposta, as metodologias utilizadas e suas influências na motivação, propondo intervenções para o aumento da motivação para a leitura. A pesquisa foi classificada como quali-quantitativa de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), com metodologia baseada em pesquisa bibliográfica e levantamento de campo (GIL, 2010), a partir dessas definições os instrumentos utilizados foram três questionários (dois fechados e um aberto) aplicados em estudantes do curso de Letras e um questionário para os docentes. Participaram da pesquisa 185 estudantes do primeiro ao quarto ano do curso de Licenciatura em Letras e cinco de seus professores. Sendo assim, esperava-se que a pesquisa colaborasse para a compreensão dos desafios da leitura nos cursos de licenciatura, apresentando novos caminhos para a formação em Letras por meio de propostas para engajar o aluno para a leitura no ensino superior.

Palavras-chave: motivação; leitura; formação do leitor; licenciatura em letras português.

ABSTRACT

DIEGUEZ, Lucas. **The motivation for reading in the Licentiate Degree in Letters course of UEL**. 2023. 118 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

Reading is a fundamental task in undergraduate courses. Through it, students develop and expand their theoretical and analytical knowledge. Therefore, being motivated to carry out the proposed readings in the course disciplines is relevant, mainly because it is higher education. The present work had as general objective to understand the main characteristics of the motivation for reading in the degree course in Letters - Portuguese at UEL. In addition, we sought to identify practical and psychological aspects involved in teacher training and engagement in reading, analyzing motivational relationships between training and interest in the proposed reading, the methodologies used and their influence on motivation, proposing interventions to increase of motivation for reading. The research was classified as quali-quantitative according to Bortoni-Ricardo (2008), with methodology based on bibliographic research and field survey (GIL, 2010), from these definitions the instruments used were three questionnaires (two closed and one open) applied to students of the Languages course and a questionnaire for teachers. 185 students from the first to fourth year of the Degree in Literature and five of their professors participated in the research. Therefore, it was expected that the research would contribute to understanding the challenges of reading in undergraduate courses, presenting new paths for training in Literature through proposals to engage students in reading in higher education.

Key-words: motivation; reading; reader formation; graduation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Continuum</i> da Teoria da Autodeterminação	30
Figura 2 – Evasão no curso de Letras – Vespertino nas turmas dos anos de 2003 a 2012	39
Figura 3 – Evasão no curso de Letras – Noturno nas turmas dos anos de 2003 a 2012	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas da primeira pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.	48
Tabela 2 – Categorias de análise da primeira pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.	50
Tabela 3 – Categorias de análise da segunda pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.	52
Tabela 4 – Categorias de análise da terceira pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.	54
Tabela 5 – Categorias de análise da quarta pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes	57
Tabela 6 – Categorias de análise da quinta pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.	59
Tabela 7 – Categorias de análise da sexta pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.	61
Tabela 8 – Análise Fatorial Confirmatória dos Itens do Questionário de Motivação.....	71
Tabela 9 – Análise de Consistência Interna dos Itens do Questionário de Motivação.....	73
Tabela 10 – Comparação das médias entre as turmas a partir do Questionário de Motivação.....	74
Tabela 11 – Média de pontuação de cada item do Questionário de Motivação.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes da pesquisa	45
Gráfico 2 – Estudantes participantes da pesquisa por turma.	46
Gráfico 3 – Estudantes participantes da pesquisa por turno.	47
Gráfico 4 – Primeira questão da segunda parte do questionário dos estudantes.....	63
Gráfico 5 – Segunda questão da segunda parte do questionário dos estudantes.....	64
Gráfico 6 – Terceira questão da segunda parte do questionário dso estudantes.....	65
Gráfico 7 – Quarta questão da segunda parte do questionário dos estudantes.....	67
Gráfico 8 – Quinta questão da segunda parte do questionário dos estudantes.....	68
Gráfico 9 – Primeira pergunta do Questionário do docente.....	76
Gráfico 10 – Segunda pergunta do Questionário do docente.....	77
Gráfico 11 – Terceira pergunta do Questionário do docente.	78
Gráfico 12 – Quarta pergunta do Questionário do docente.	78
Gráfico 13 – Quinta pergunta do Questionário do docente.....	79
Gráfico 14 – Sexta pergunta do Questionário do docente.	80

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
2.	LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES	13
2.1.	CONCEPÇÕES DE LEITURA	13
2.2.	A FORMAÇÃO DE LEITORES.....	18
2.3.	A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR.....	22
3.	O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR	29
4.	METODOLOGIA	42
5.	ANÁLISE	46
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICES	102
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES	103
	APÊNDICE B – 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES.....	104
	APÊNDICE C – 2ª PARTE DO QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES.....	105
	APÊNDICE D –QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO.....	106
	ANEXOS	107
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	108
	ANEXO B – EMENDA APRESENTADA AO CEP	113

1. INTRODUÇÃO

Os cursos de formação de professores, principalmente as licenciaturas, de qualquer área, sofrem atualmente dificuldades relacionadas à falta de interesse nas leituras propostas aos ingressantes na universidade, alta taxa de evasão e desvalorização social frente a outros cursos (TOURINHO, 2011). Dentro da universidade, a carga teórica é considerada base para a prática docente e é exigido que o aluno realize um grande número de leituras, necessário para que ele se prepare adequadamente. Porém, é comum que os professores universitários enfrentem grandes dificuldades para engajar o aluno na leitura desses textos, precisando muitas vezes ensinar o conteúdo sem que os estudantes estejam familiarizados com as estratégias de leitura adequadas aos textos, o que dificulta também o conhecimento do tema a ser estudado.

Assim, torna-se necessário entender os aspectos práticos e psicológicos envolvidos na leitura enquanto fenômeno e no processo de engajamento para realizar tal atividade no curso de Letras, bem como observar as características individuais de leitura que os estudantes expressam durante o ato de ler, tanto textos acadêmicos quanto literários, para compreender possibilidades de intervenção nesse sentido. Dentre os desafios do ensino de leitura no ensino superior, durante a pesquisa surgiu uma questão ainda mais complexa, uma pandemia que impossibilitou as atividades presenciais.

Com o surgimento da pandemia de Covid-19, o isolamento social se fez necessário e as atividades acadêmicas precisaram continuar acontecendo. Assim, as universidades tiveram que se adaptar ao modelo de ensino remoto para viabilizar os trabalhos docentes e a formação de milhares de estudantes, o que exigiu grande esforço por parte dos docentes e discentes. A pesquisa por sua vez precisou ser repensada para ser viabilizada, assim os objetivos passaram a considerar aspectos que pudessem ser analisados tanto em uma pesquisa presencial quanto remota.

O objetivo geral deste trabalho foi compreender os principais mecanismos da motivação utilizados pelos alunos para a leitura no curso de licenciatura em Letras. Como objetivos específicos buscou-se identificar aspectos práticos e psicológicos envolvidos na formação do professor e no engajamento para a leitura, analisar relações motivacionais entre a formação e o interesse pela leitura proposta, investigar as metodologias utilizadas no ensino superior e suas influências na

motivação para leitura e sugerir práticas para o aumento da motivação para a leitura.

No primeiro capítulo foram apresentadas as principais concepções de leitura, tanto para compor o embasamento teórico deste trabalho como para apresentar as teorias mais aceitas sobre o tema. Na sequência foi abordada a formação do leitor no Brasil, como ela ocorre e quais são suas principais características. Por fim, foi discutida a leitura no ensino superior, seu funcionamento, o contraponto entre a expectativa e a realidade, a fim de criar um panorama sobre a leitura no contexto acadêmico.

No segundo capítulo o destaque foi a motivação, que foi desenvolvido a partir da explicação do conceito, suas principais vertentes, como ela pode auxiliar na compreensão da aprendizagem e da leitura. Em seguida, foi realizada uma discussão sobre a motivação envolvida no processo de leitura, quais fatores estavam relacionados à motivação ou desmotivação para ler e como é possível motivar estudantes para a leitura.

No terceiro capítulo foram apresentadas as características metodológicas do trabalho, como foram selecionados os textos na pesquisa bibliográfica, quais foram os instrumentos utilizados na coleta de dados e como foram aplicados. Além disso, o pesquisador descreve todas as etapas de coleta, tanto as tentativas de coleta remota que não apresentaram muitos dados, o que gerou a necessidade de uma coleta presencial após o retorno das aulas presenciais.

No quarto capítulo foi realizada a análise e discussão dos dados coletados. Após a apresentação quantitativa de cada questão dos instrumentos de pesquisa, foram discutidas quais características apresentadas na fundamentação teórica corroboram ou não com os dados coletados na pesquisa atual. Também foram agrupadas as respostas mais frequentes em categorias para facilitar a análise dos temas.

Por fim, foram apresentadas as conclusões do trabalho. Esperou-se encontrar dados que auxiliassem na compreensão das dificuldades encontradas por alunos e professores no curso de Letras e, por meio deles, apresentar possibilidades de trabalho para aumentar a motivação para a leitura no curso.

2. LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES

2.1. CONCEPÇÕES DE LEITURA

Existem diversas concepções de leitura, as mais abrangentes consideram as leituras de mundo, a leitura do oral, do pictórico, do sonoro, do multimodal, entre outras. Porém, ao tratar da leitura em cursos de licenciatura, um recorte deve ser feito a fim de facilitar a compreensão. Os textos trabalhados em cursos superiores são em sua maioria acadêmicos, ou seja, textos verbais, formais e complexos. Desta forma, serão apresentadas conceituações sobre a leitura de textos dessa qualidade para demonstrar o objeto que o trabalho se propõe a analisar.

Uma leitura pode ter diversos objetivos, entre eles: busca de informações específicas; obtenção de informações sobre fatos; instruções; revisão de escrita; construção de repertório sobre um tema; prazer estético; diversão; atualização; formação de opinião e conhecimento de notícias sobre algo ou alguém. Para atingir esses objetivos, algumas habilidades são necessárias ao sujeito leitor. De início é possível observar o título, levantar hipóteses sobre o texto, inferir informações e confirmar suposições. Depois de algum tempo de leitura desse mesmo texto, é possível que o leitor focalize informações relevantes, sistematize o conhecimento, lide com as hipóteses da leitura, redimensionando e avaliando sua compreensão. Desta forma, é possível perceber que a leitura não é uma atividade simples e envolve diversas ações que não apenas decodificar signos (CAFIERO, 2005).

Nesse sentido, a leitura foi relacionada por muito tempo apenas com decodificação, assim o texto tinha um sentido que devia ser apreendido pelo leitor. Essa característica da leitura foi expandida, já que o leitor deve apreender um sentido do texto, mas a leitura não é compreendida apenas como decodificação, e sim como a produção de um sentido e seu significado, com o leitor produzindo sentidos em relação ao texto. É durante a leitura que o texto se constitui num processo de interação verbal e significação. Existem diversas condições para a produção da leitura: o autor, o leitor, a ideologia, os discursos, a diferenciação entre leitura parafrásica e polissêmica e a necessidade de consideração das experiências de leitura do texto e as vivências do leitor (ORLANDI, 1986).

Do mesmo modo, Orlandi (1988) e Kleiman (1989), consideram que a leitura é uma atividade complexa de interpretação do mundo, conceituá-la é difícil porque

lemos o tempo todo, mas nem sempre lemos tudo que nos é apresentado. Para facilitar a delimitação, a leitura pode ser definida como um processo de construção de significado a partir de um texto (seja ele oral ou escrito), iniciado desde a infância, desenvolvendo-se amplamente junto à aprendizagem e acompanhando o sujeito pela vida. A leitura é vista ainda como um processo interativo onde se relacionam questões sócio históricas e culturais.

Pela mesma razão, em toda leitura, o leitor completa o texto com suas inferências e realiza o intertexto com outras leituras. Desta forma, a leitura é “produzida”, ou seja, é um “momento crítico de constituição do texto”, a partir de um momento privilegiado de interação verbal entre interlocutores significando seu conteúdo. Nessa interação existe uma discursividade, que representa uma ligação entre a ordem da língua e a liberdade do locutor. As escolhas do locutor consideram o funcionamento do discurso, remetendo a sua exterioridade, o contexto de enunciação e o contexto sócio-histórico. Com isso, o texto possui tanto uma incompletude, que será completada pelas ideias do leitor, quanto uma multiplicidade de sentidos, que podem variar de acordo com as escolhas do autor e as produções de sentido de quem vai realizar a leitura (ORLANDI, 1986).

Na mesma linha de pensamento, a leitura pode ser definida como “uma atividade ou processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura” (CAFIERO, 2005, p.17). A partir dessa compreensão, é possível inferir que o sentido do texto não é visível, mas depende inteiramente da ação de quem o lê. Não basta apenas a decodificação dos signos e frases presentes ali, é preciso estabelecer relações entre o lido e os conhecimentos já adquiridos. A leitura é, ao mesmo tempo, uma atividade individual (de processamento e construção de sentidos) e interativa, pois considera as relações estabelecidas pelo leitor no ambiente em que vive e também fora dele.

Nessa mesma perspectiva sobre a leitura, Geraldi (2002) afirma que não é possível prever todas as possibilidades de interações entre um texto e seus leitores, já que cada um possui uma relação histórica e social diferente com essa leitura. Na experiência de leitura, o leitor deve oferecer às palavras lidas suas contrapalavras. Isso significa que a partir da leitura, é necessário estabelecer um diálogo com o texto. O texto nunca será uma reprodução de sentidos idênticos, pois as compreensões de mundo do leitor entram em contato com as informações apresentadas nesse texto. A construção de sentido será múltipla, pois cada leitor

estabelecerá um diálogo diferente com esse texto de acordo com seu conhecimento prévio e sua história de vida (GERALDI, 2002).

Corroborando essa ideia, Barthes (1999) aborda a busca do sentido do texto, caracterizando a leitura como um processo no qual não existe um sentido ou interpretação correta a ser encontrada em um texto. A pluralidade de sentidos possíveis em um texto é a principal característica da leitura. Além disso, o autor nem sempre apresentará de forma clara os caminhos do texto, por isso a interpretação do leitor é tão importante. A leitura possibilita ao leitor confirmar as ideias apresentadas ou contradizê-las por meio da interpretação desse sujeito-leitor, o mundo do leitor interage com o texto promovendo conforto ou desconforto.

Outrossim, a leitura pode se tornar relevante ao leitor quando este se identifica com tal texto, seja por meio de outras experiências de leitura ou por relacionar os objetos lidos com situações parecidas vivenciadas. Isso ocorre em duas vias, proporcionando prazer, por exemplo, ao ler sobre um romance enquanto se vivencia uma história de amor. Porém, pode gerar desconforto durante a leitura de uma situação desagradável, como por exemplo, se o personagem perde um ente querido, o leitor pode imaginar tal situação em sua realidade, sofrendo com tal pensamento. A leitura se tornará interessante ao leitor conforme sua identificação com o texto (BARTHES, 1999).

Sobre a identificação subjetiva entre o texto e o leitor, Kato (1985) identifica processos mentais que estão diretamente relacionados à leitura, já que se trata de uma situação de interpretação subjetiva que não é resultado apenas de observação direta, mas de pensamento e significação. A autora entende a leitura como a interação entre texto e leitor, sua visão é de que as estratégias de leitura são determinadas pela novidade do texto, motivação para ler e objetivo da leitura. Além disso, é necessário considerar a interação entre leitor e escritor, ou ainda, a interação do falante e do ouvinte na oralidade. Assim, o leitor se torna cooperativo, pois ele estabelece novas interpretações do texto, também é um leitor reconstrutor porque realiza novas significações, por meio de escolhas, reconstruindo o texto a partir de outros.

Diante dessas ideias, a concepção de leitura que predomina atualmente (e a que embasa este trabalho) é a de leitura como prática social, conceito esse relacionado à teoria do letramento. Nessa perspectiva, o uso da leitura está relacionado à situação, à história do leitor, às características da instituição onde se

encontram o grau de formalidade ou informalidade da situação e o objetivo da leitura. Todos esses fatores se modificam de acordo com a interação em que se estabelece a leitura. Segundo Kleiman (2004), com a popularização do conceito de letramento a divisão entre leitores e não leitores foi desmistificada. Assim, o letramento pode ampliar o conceito de leitura.

Ao conceber a leitura dessa forma, com o leitor agindo ativamente atribuindo sentidos ao texto, refletindo sobre ele, criticando-o e sabendo como utilizá-lo de forma prática, modifica a forma de ensinar a leitura. Nesse sentido, no contexto escolar, ao invés de impor uma leitura para que o aluno encontre determinadas informações, o professor passa a utilizar o texto como um objeto de questionamento, hipóteses, interpretações. Levando-o a construir seu próprio significado com as informações que possui ou não, e neste último caso será responsável por indicar caminhos para que ele encontre as respostas que ainda não tem (CAFIERO, 2010).

Apesar dessa perspectiva de leitura a partir dos estudos do letramento, Rojo (2002) afirma que as práticas de leitura na escola não consideram as exigências da sociedade. Na maioria das vezes cobra-se a identificação de informações, a repetição ou cópia em questionários, sem que o conteúdo do texto seja de fato discutido e analisado. Ler, segundo a autora é:

[...] escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2002, p.2)

Em relação às práticas de leitura exigidas pela sociedade, Freire (1989) reconhece o leitor como participante ativo do texto durante a leitura. Ao discorrer sobre a importância do ato de ler diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, isso porque a compreensão do texto está ligada ao contexto de quem lê, suas vivências e conhecimentos prévios. A leitura não se realiza apenas por decodificação, mas por meio de uma compreensão crítica. No entanto, a realidade que se apresenta é outra, pois, segundo o autor, os professores insistem na leitura de vários textos, como se isso fosse o ato de ler. Assim, “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos [...] revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada.” (FREIRE, 1989, p.12).

No mesmo sentido, Orlandi (1988) afirma que o professor deve considerar as leituras previstas para um texto como uma parte das condições de produção da leitura na escola, mas não deve deixar que ela se torne a única e determinante interpretação. O leitor possui uma experiência de leitura que também deve ser considerada nas outras leituras que faz e, além disso, deve ser utilizada como parte da provocação do professor em novas propostas de leitura e discussão desse texto. Apesar da colocação da autora, a realidade é que as experiências do leitor não são consideradas e os textos são indicados sem contextualização, o que afasta o estudante do interesse pela leitura.

Apesar da necessidade de cuidado na escolha dos textos, existem dificuldades enfrentadas pelo professor no ensino de leitura, para superá-las é necessária uma mudança de perspectiva em relação a concepções que atrasam ainda mais a compreensão da leitura como parte fundamental da aprendizagem. Silva (1999) apresenta a concepção interacionista de leitura como uma prática social onde há interação com os signos e a produção de sentidos por meio da interpretação desses signos. Assim, a leitura pode ser compreendida como interação porque elicia no leitor seu repertório prévio, possibilitando que ele recrie as referências de acordo com seu conhecimento. Além disso, a leitura produz sentido, pois evoca múltiplas interpretações entre os leitores, não sendo possível delimitar os significados que serão produzidos. A leitura também é compreensão porque tem um propósito que orienta um projeto de compreensão e interpretação, pois acontece a partir de um processo que permite interpretar os signos (SILVA, 1999).

Além disso, muitas vezes as leituras são trabalhadas como algo fechado, com uma única interpretação. Porém, o livro ou texto não pode ser tido como objeto intocado, detentor de uma verdade inquestionável e acima do leitor. Ele deve ser compreendido como um produto ativo culturalmente, que permite trocas com seus sujeitos, que por sua vez agem sobre suas funções. Assim, a leitura passa a ser considerada prática social em contato com os diversos mundos dos leitores. Ao leitor cabe a separação eu-mundo, tanto por sua personalidade quanto pela conscientização da internalização experienciada por ele. “Ler, assim, quer dizer recuperar simbolicamente vivências arcaicas sem perder o sentido de realidade, ressignificando-as em nível individual para melhor integrar no social” (AGUIAR, 2004, p.58).

Tratando ainda da forma como as leituras são trabalhadas, Paulo Freire

(1987), considera que a formação do leitor e professor está relacionada à formação crítica desses leitores ou professores. O autor reflete sobre a importância do pensamento crítico na aprendizagem:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação reflexão. [...] O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. [...] Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, Pensar Crítico. [...] Somente o diálogo que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. (FREIRE, 1987, p.78, 81-83).

Até o momento destaca-se a importância da leitura na formação de um indivíduo, principalmente àqueles que frequentam a universidade, já que a leitura está relacionada com todo o processo de formação profissional. Nos cursos de licenciatura, a leitura tem um grau maior de importância considerando que será a partir dela e com ela que o professor em formação poderá formar outros leitores em seu trabalho. Para isso, deve considerar a leitura crítica do mundo para que os estudantes sejam capazes de interpretar o texto a partir de suas visões de mundo e serem transformadores no processo de educação (FREIRE, 1987). Mais que isso, é necessário que exercitem um tipo de leitura que se efetive dentro de uma concepção ampla, que abraça vários modos enunciativos e semióticos. Além disso, deverá incorporar a leitura como uma prática social, contextualizada e dialógica, conforme apresentado nesta seção.

2.2. A FORMAÇÃO DE LEITORES

A partir da conceituação de leitura apresentada na seção anterior, não basta ao leitor estar alfabetizado e decodificar as informações de um texto. O leitor deve ser capaz de se posicionar a respeito do texto e estar imerso em práticas letradas. Como descreve Lajolo (1999), leitor é aquele que:

[...] diante de um texto escrito, tenha a autonomia suficiente para atuar desde a decodificação da mensagem no seu aspecto literal até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais, contextuais que ampliem a significação do texto a tal ponto que se possa considerar ter havido, efetivamente, apropriação da mensagem, do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre textos, com o mundo. (LAJOLO, 1999, p. 105).

Dessa forma, um leitor nem sempre se forma sozinho, para que desenvolva o gosto pela leitura é comum que haja um influenciador, seja ele familiar ou professor apresentando de forma extraordinária o mundo da leitura. Apesar disso, os

leitores atuais têm acesso a uma grande diversidade de suportes de leitura que envolvem características diversas, o que pode viabilizar o contato com textos mesmo sem que uma pessoa o apresente. Mesmo assim, é necessário que o leitor aprenda a dar significado ao que lê e interpretar o texto de forma crítica, habilidade que será desenvolvida durante a escolarização (FERREIRA-SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2011).

Apesar de a escola ser responsável por ensinar a ler, Oliveira (2013) chama a atenção para a distância entre as práticas de leitura vivenciadas na escola e fora dela. Segundo a autora, as leituras que interessam os estudantes acabam não adentrando o espaço escolar, enquanto as leituras solicitadas pela escola não interessam aos jovens. Essa separação entre o interesse didático e o interesse pessoal do aluno cria um distanciamento da leitura por parte dos estudantes. A autora conclui ainda que a escola desconsidera a literatura de interesse do aluno por considerá-la de cunho popular, diferente das obras canônicas típicas do contexto escolar.

Apesar da importância do interesse pela leitura, diversas gerações não apresentam mais vontade de ler, como pode ser observado nos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016). De acordo com esse estudo, pelo menos 50% dos brasileiros não são leitores (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2021). Importante ressaltar que a pesquisa citada considera como leitores aqueles que leem pelo menos um livro por ano, característica que difere da noção proposta neste trabalho, de um leitor capaz de interagir com o texto, atribuindo sentidos e significados diversos. No entanto, a pesquisa apresenta um elevado número de pessoas que não vivenciam práticas de leitura de modo sistemático, o que pode indicar uma redução das oportunidades de desenvolvimento de estratégias e habilidades fundamentais para o desempenho de leituras críticas, em que o leitor efetua um diálogo entre o que lê e seus repertórios letrados. Nesse sentido, observa-se, a partir da pesquisa, uma situação geral em que a leitura e a inclusão mais ampla no universo letrado tem sido ainda um problema a ser mais investigado e melhor compreendido.

Assim, a leitura realizada em instituições de ensino precisa ser melhor explorada. Espera-se do leitor que ele desenvolva diversas competências, que saiba ler todo tipo de texto, nas diversas plataformas e em diversas modalidades, porém essa realidade é muito distante da situação em que se encontra o aluno ao final de seus estudos básicos, quando ingressa no ensino superior. Há um leitor ideal que se

distancia muito do leitor real. Para que isso seja modificado, é necessário que mudanças sejam realizadas na formação docente para que os alunos da educação básica aprendam a ler de forma menos superficial, considerando as diversas habilidades de leitura para que cheguem ao ensino superior preparados para leituras mais complexas (BUTLEN, 2018).

Nesse sentido, a leitura, assim como a formação de professores passa por uma crise, que pode ser compreendida em três pontos: uma crise de leitura e literatura, uma crise de políticas voltadas para a leitura e uma crise na formação de professor de leitura e literatura (BUTLEN, 2018). Ou seja, ao mesmo tempo em que os jovens não aprendem como ler um texto, eles não gostam de leem, leem mal e com isso leem menos. Tourinho (2011) relaciona a crise da leitura com uma importante diferenciação, o saber ler e a prática da leitura, de forma que não basta ser alfabetizado, sendo necessário que a leitura seja um mecanismo de participação social desse leitor.

Da mesma maneira, o processo de formação do leitor se inicia antes da escolarização com a alfabetização inicial pelos familiares e a exposição ou não a livros e outras plataformas, o que deveria ser responsável por inserir esse leitor no mundo da leitura, mas acaba sendo delegado à instituição de ensino e ao professor transmitir e propagar a cultura escrita. Com isso, surgem dificuldades relacionadas às práticas de leitura, principalmente relacionadas à formação crítica e ativa desses sujeitos, já que a escola acaba sendo responsabilizada pela formação leitora do aluno de forma integral. Quando os alunos não estão familiarizados com a leitura, fica cada vez mais difícil trabalhar com ela. Assim, os desafios enfrentados pela escola (ensinar a ler, desenvolver o gosto pela leitura, incentivar a leitura, etc.) e a incapacidade dela em superá-los, remetem à 'crise da leitura' representada pelos baixos índices de população leitora e dos números abaixo da média em avaliações nacionais e internacionais de leitura (FERREIRA-SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2011).

Uma forma de combater essa situação seria observar que, durante a formação do sujeito-leitor ele passa por diversas mudanças, essas experiências influenciam o leitor na atribuição de determinados sentidos e não outros. O professor deveria agir de forma menos sugestiva, incentivando a autonomia do aluno na busca pelos sentidos, para que os leitores possam atribuir diferentes sentidos ao mesmo texto, já que isso permite maior reflexão sobre o mesmo. Porém, não há uma fórmula exata para que o professor aja para desconstruir a determinação dos

sentidos do leitor, ele precisa repensar sua metodologia e muitas vezes confrontar imposições institucionais que cobram interpretações definitivas erroneamente (ORLANDI, 1986).

Além das atribuições do professor para desenvolver a leitura, as condições ambientais em que ela ocorre devem ser levadas em consideração, já que nem todas as famílias possuem condições necessárias para oferecer aos seus filhos tempo para formá-los como leitores e nem recursos materiais para a leitura. Soma-se a isso, o fato de que diversos problemas sociais e econômicos afetam a realidade brasileira, tornando o acesso à leitura cada vez mais precário e o hábito de ler menos prioritário. À escola resta o papel de formar esse leitor, mesmo com os obstáculos diversos que assolam a educação brasileira, como por exemplo, as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação a salários, número de alunos em sala, problemas de estresse e cansaço, além das condições hostis por vezes vivenciadas na escola e a desvalorização social do professor (FARIAS; BORTOLANZA, 2012).

Com todos esses desafios, o processo de formação do aluno como leitor acaba sendo bastante precário e ao alcançar a universidade, não existe um interesse pessoal do aluno pela leitura e novamente surge a necessidade de ler “apenas” para tirar boas notas nas disciplinas e se formar, o que pode ser um reflexo tanto de sua formação precária como leitor (desconhecendo as estratégias e objetivos da leitura) como das metodologias utilizadas pelos professores no ensino superior.

Surge então a discussão da importância da leitura no ensino superior. Até que ponto esses estudantes leem o texto por obrigação ou por interesse e como essa leitura é desenvolvida por ele, ou ainda, qual o seu nível de compreensão de leitura? No contexto acadêmico, ou seja, no ensino superior, a proposta de leitura é abundante, principalmente em cursos de Ciências Humanas, porém é comum que o ato de leitura por parte dos alunos acabe não acompanhando essa demanda. Assim, surgem hipóteses para explicar tais dificuldades, como por exemplo, o contato inadequado com o texto na educação básica, o que pode ter tornado a atividade aversiva e diminuído o interesse em realizar a leitura (TOURINHO, 2011; FARIAS; BORTOLANZA, 2012). Outra possibilidade está na pouca familiaridade com práticas letradas como as que encontra no ambiente acadêmico, o que faz com que mesmo os leitores que foram mais assíduos durante a educação básica, possam enfrentar

dificuldades ao se deparar com as demandas de leitura do ensino superior.

2.3. A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

Quando um estudante ingressa na universidade, a apresentação das teorias que embasam as aulas é realizada, principalmente, a partir da indicação de textos acadêmicos. Embora nem todos os cursos tenham como atividade principal a leitura analítica, quando se trata de cursos das ciências humanas e ainda mais, de cursos de licenciatura como Letras, as leituras são a base para praticamente todas as aulas, pois a partir delas serão realizadas as discussões, trabalhos, provas e seminários (BATISTA; DALVI, 2018) e também as atividades práticas, como as análises literárias, discursivas, textuais etc. Ademais, no caso das licenciaturas, a leitura é, em si, matéria de reflexão, na medida em que se trata de uma competência a ser desenvolvida na escola e com a qual o egresso do curso de Letras deverá ter absoluta familiaridade. É esse contexto que será explorado nessa parte da problematização, a fim de indagar a respeito da realidade da leitura no ensino superior.

Iniciamos nossa reflexão a partir do que propõe Santos (2006), ao definir, de forma geral, como é realizada a leitura no ensino superior:

Após a indicação da bibliografia, o professor solicita aos alunos a leitura dos textos que serão discutidos na sala de aula. A aula do professor está diretamente articulada à realização dessa leitura prévia dos textos. Porém, como os alunos demonstram dificuldades para compreendê-los, o que se percebe é que não há propriamente uma discussão em sala de aula sobre as ideias apresentadas pelo autor e sim a exposição, pelo professor, daquilo que considera importante. Ou então, a partir da leitura do texto, passa-se a discutir um tema; porém não se dialoga com as ideias do autor. O aluno afasta-se do texto lido passando a comentar o tema conforme o seu conhecimento prévio, extrapolando para outras questões paralelas. (SANTOS, 2006, p. 79).

Num cenário como o descrito por Santos (2006) não existe uma ação pedagógica voltada para auxiliar o estudante na compreensão do texto, seja por meio da apresentação de estratégias de leitura ou por uma metodologia mais dialógica. O que acaba por reproduzir uma prática de leitura ultrapassada voltada para a reprodução e memorização, quando deveria ocorrer uma aproximação da concepção de leitura como prática social, com discussões sobre os textos e apresentação dos pontos de vista para que a partir disso o professor possa direcionar a leitura de acordo com os objetivos da disciplina (SANTOS, 2006).

Sobre as leituras indicadas pelo professor, Tanzawa e Pullin (2012) desenvolveram uma pesquisa que buscou identificar a relação entre as leituras prescritas pelos professores e a prática de leitura de estudo em estudantes do ensino superior de Biblioteconomia e Pedagogia de uma universidade pública no interior paranaense. Segundo as autoras, o modo de prescrição do texto pelo professor interfere no interesse e na preocupação dos alunos para leitura, elas ressaltam ainda a queixa estudantil da falta de tempo para a atividade. Os resultados indicam que os fatores identificados são: como o professor relaciona os assuntos aos textos dados, como os discute e a avaliação utilizada na disciplina. Os leitores deveriam estabelecer relações entre teoria e prática, por meio de mobilização da leitura, para que ocorresse a formação pessoal e profissional, para isso a leitura precisa ser ensinada, valorizada e motivada.

Do mesmo modo, Tanzawa e Pullin (2012) afirmam que a forma como o professor prescreve a leitura do texto influencia no modo de leitura, o interesse por ela e na preocupação em ler. De acordo com os autores, reclamações constantes dos alunos são: a falta de tempo para tantas leituras, dificuldade de compreensão das informações e até mesmo do questionamento da importância de tais leituras para sua formação. Dessa forma, as práticas de leitura devem considerar os hábitos de leitura do estudante, os estilos e atitudes do mesmo e sua motivação. Segundo os autores:

a leitura é uma atividade que subsidia a formação pessoal e profissional. Para que ela ocorra, o leitor precisa ser mobilizado tanto pelo assunto do texto quanto pela situação na qual ele é desafiado a realizá-la. A produção da leitura precisa, além de ser motivada, ser ensinada e valorizada. (TANZAWA; PULLIN, 2012, p.272).

Apesar dessa necessidade, muitos alunos ingressam na universidade sem uma adequada compreensão de leitura que possibilite a continuidade de sua formação. Ao mesmo tempo, a alta demanda de estudos afasta o estudante de outras leituras por entretenimento e a leitura acaba se tornando uma atividade essencialmente acadêmica, o que afeta as outras leituras que esse estudante poderia fazer (FERREIRA; SANTOS, 2011). Afinal, os alunos ficam sobrecarregados com um mesmo tipo de atividade com a qual não estão familiarizados.

Explorando o motivo pelo qual os alunos não compreendem a leitura, Oliveira e Santos (2005) analisaram a compreensão de leitura como parte do processo de avaliação da aprendizagem, ou seja, com a hipótese de que a

compreensão textual está relacionada ao desempenho acadêmico dos universitários. Participaram do estudo alunos dos cursos de administração, direito e psicologia de uma universidade particular do interior paulista. As autoras identificam a leitura como uma habilidade de decodificação seguida pela atribuição de significado ao texto. Assim, devem-se considerar as diversas características do leitor, seu conhecimento prévio, o objetivo da leitura e o nível de motivação para esta. Os resultados indicaram que existe relação entre o desempenho acadêmico e o nível de compreensão de leitura desses estudantes.

Como resultado, Oliveira e Santos (2005) afirmam que um estudante universitário deve ser capaz de realizar uma leitura eficaz para que obtenha sucesso em sua formação e em sua futura carreira. Apesar disso, a universidade não é capaz de promover uma visão mais crítica do mundo de forma elaborada, os estudantes acabam apresentando diversas dificuldades relacionadas à leitura em um curso superior, muitas delas resultado de todo o processo de formação anterior desse estudante. Porém, para entender essas dificuldades deve-se considerar as características do leitor, seu conhecimento prévio e sua compreensão do texto, o objetivo da leitura e o nível de motivação do leitor. Segundo as autoras existe uma correlação entre a compreensão em leitura e o desempenho acadêmico do estudante, ou seja, a capacidade de leitura do aluno na maioria das vezes auxilia em seus resultados acadêmicos.

Na mesma linha, Santos (2006), afirma que os estudantes universitários brasileiros não compreendem os textos lidos, principalmente devido ao déficit nas práticas docentes que objetivam formar um leitor proficiente. Os docentes universitários, por sua vez, se veem diante de um problema: a leitura proposta como a base teórica para a aula, não é compreendida pelos alunos e ele, por sua vez, não tem experiência de como formar um leitor. Na maioria das vezes uma aula baseada em um texto se torna uma aula monótona, o professor se torna o autor de um monólogo (quando não se criam conflitos pela não realização da leitura) e tanto alunos quanto professores se desmotivam ainda mais, afetando assim todo o processo de formação desses estudantes.

Nessa mesma direção, Genghini (2006) explica que os estudantes universitários brasileiros estão cada vez mais despreparados para o ensino complexo oferecido pela universidade pública, em parte pelas deficiências da educação básica, o que pode ser demonstrado pelo aumento da oferta de vagas em

instituições particulares que consideram as poucas vagas da universidade pública e a dificuldade em ingressar em uma. Essas dificuldades dos estudantes podem ser derivadas de fatores como: Déficit de Leitura e Interpretação de Textos e Deficiências nos Cálculos Aritméticos Elementares, bem como os alarmantes índices de Analfabetismo Funcional detectados no Brasil, que resultam no insucesso em avaliações bimestrais e semestrais, aumentando o índice de exame final, dependência, repetência ou desistência. Ao mesmo tempo em que essas dificuldades são facilmente identificadas, a universidade carece de um atendimento adequado aos alunos com dificuldade.

Na pesquisa de Genghini (2006), os estudantes indicaram que as razões mais fortes para justificar o baixo rendimento foram: “dificuldade de aprendizagem” e “dúvidas sobre como fazer para estudar e compreender os assuntos programados”. Os estudantes criticam a falta de intervenções para auxiliar durante o ingresso na universidade, ambiente diferente do que estão acostumados esses jovens. Uma sugestão seria uma espécie de avaliação diagnóstica no início do curso para que as disciplinas do primeiro ano pudessem abarcar as dificuldades trazidas por esses estudantes. De forma mais abrangente, a universidade ou o departamento podem oferecer um serviço de orientação psicopedagógica para auxiliar o estudante a dissolver suas dificuldades de aprendizagem, podendo também servir de orientação para os professores.

Buscando formas de diminuir as dificuldades dos estudantes universitários, Pullin (2007) buscou identificar em sua pesquisa as estratégias de estudo utilizadas por universitários em dois cursos de licenciatura, um da área de humanas e outro de exatas da uma instituição particular do interior paranaense. As principais estratégias identificadas foram: “sublinhar ideias ou palavras principais”, “criar imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto” e “tomar notas”. Os resultados indicaram que muitos professores desconhecem as estratégias utilizadas pelo aluno, não havendo a preocupação com a dimensão formadora do espaço universitário, assim os hábitos e práticas eficientes de leitura são falhos, não produzindo leitores autônomos e atribuindo valores à leitura que precisam ser modificados de um mero alcance de metas para uma leitura proveitosa. Portanto, a autora reconhece que a leitura é subvalorizada e subutilizada por estudantes universitários. Para que essa situação não se intensifique, ela sugere que sejam apresentadas aos estudantes estratégias de leitura. Assim os professores podem propor novas formas e modos de

relação com o texto.

Nesse sentido, Santos (2006) apresenta uma reflexão sobre a leitura no ensino superior, colocando o professor como principal agente de mudança. Reconhecendo a importância da leitura na universidade, o autor critica a ausência da tradição de ensino de práticas docentes, principalmente relacionadas a formar um leitor proficiente. Em cursos de licenciatura isso se faz ainda mais necessário, principalmente porque os estudantes precisam dominar as habilidades de leitura para ensinar seus futuros alunos como ler um texto.

Nessa mesma direção, a leitura na formação de professores é importante porque prepara esse profissional para o exercício da profissão, já que o conhecimento teórico serve como base para a prática de ensino. No processo de formação do leitor-professor deve-se ainda considerar a representação de cada um sobre a leitura e não desconsiderar esta enquanto prática social. Segundo a autora, as práticas de leitura são desvalorizadas pela indistinção comum entre leitura formal, de livros ou jornais, e leitura informal, como *posts*, *tweets*, etc. Assim, a maioria das pessoas são leitores informais, principalmente por meio das redes sociais, de textos curtos e na maioria das vezes, sobre temas de seu interesse considerando que os algoritmos dessas redes apresentam apenas *posts* sobre temas que já foram lidos pelo usuário, mas quando são cobradas leituras formais, a representação de leitura parece se modificar para o leitor, que não trata a leitura de um livro como algo interessante e desejável. Por isso, sugere-se a criação de programas de formação que possibilitem o desenvolvimento do gosto pela leitura (MELÃO, 2016).

Mudando o ponto de vista, diversas pesquisas da área da avaliação psicológica abordam a leitura em seus diferentes aspectos (OLIVEIRA; SANTOS, 2005; PULLIN, 2007; CANTALICE; OLIVEIRA, 2009; TANZAWA; PULLIN, 2012; ALCARÁ; SANTOS, 2013). Nessas pesquisas a análise é feita sob uma perspectiva quantitativa e também qualitativa, para identificar por meio dos dados coletados sobre a leitura, o que pode influenciar ou não sua execução dessa prática, quais os níveis de compreensão da leitura e suas relações com desempenho e a motivação.

Na pesquisa de Cantalice e Oliveira (2009), a compreensão textual é analisada em universitários do curso de psicologia de uma universidade privada paulista, buscando relações dessa compreensão com as estratégias de leitura, métodos de abordagem de uma tarefa visando um determinado objetivo. A leitura é vista pelas autoras como algo cada vez mais presente no meio social e quando se

fala no contexto acadêmico, a compreensão textual não condiz com o esperado, sendo que os estudantes possuem pouca diversificação de repertório de conhecimentos prévios, o que afeta sua formação. Os resultados indicaram a necessidade de mais pesquisas no âmbito universitário, já que a compreensão textual é baixa e as estratégias de leitura (como ler em voz alta, fazer anotações, fazer um resumo etc.) são pouco utilizadas, justificando assim a criação de programas de intervenção em níveis básicos de ensino, bem como programas interventivos nos cursos de graduação para ensinar a utilização de estratégias de leitura.

Na mesma linha de pensamento, Alcará e Santos (2013) buscaram relacionar a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e as orientações motivacionais em estudantes universitários dos cursos de Arquivologia e Biblioteconomia de uma universidade pública da região sul. Os resultados indicaram níveis de compreensão de leitura abaixo da média (com pouca autonomia na leitura), que os estudantes fazem uso de estratégias de aprendizagem, mesmo que de forma inadequada e não autorregulada, e que eles estão motivados pela necessidade de aprender.

Dessa forma, conforme o referencial apresentado é de suma importância realizar pesquisas com temas relacionados à leitura, principalmente no contexto de formação de professores, para que a sua formação como leitor seja realizada considerando sua motivação para aprender, já que posteriormente esse professor precisará motivar outros alunos a se tornarem leitores. A motivação no ensino superior é pouco explorada e, por isso, são necessários estudos em cursos de graduação, para levantar a discussão sobre as leituras no contexto acadêmico, como elas são realizadas, como funcionam, se funcionam ou não e as explicações para isso (SANTOS, 2006; FERREIRA; SANTOS, 2011; TOURINHO, 2011; FARIAS; BORTOLANZA, 2012).

Entretanto, por mais que existam algumas pesquisas abordando o tema da motivação, da leitura no âmbito universitário, da motivação em diversos cursos superiores ou ainda no ensino superior de forma generalizada, nenhuma pesquisa brasileira aborda especificamente a motivação para a leitura no curso de Letras Português, onde se preparam formadores de leitores para a educação básica (TOURINHO, 2011). Além disso, não são encontradas pesquisas que comparem os cursos de licenciatura, de forma que seja possível compreender se existe uma

diferença na motivação para a leitura nesses cursos, ou se o problema se restringe a algumas disciplinas, alguns professores, ou ainda, algum fator psicológico ou comportamental individual do estudante. Buscando um aprofundamento maior nos elementos que configuram os processos de vinculação do estudante do ensino superior com a leitura, o próximo capítulo dedica-se a uma reflexão em torno do tema da motivação.

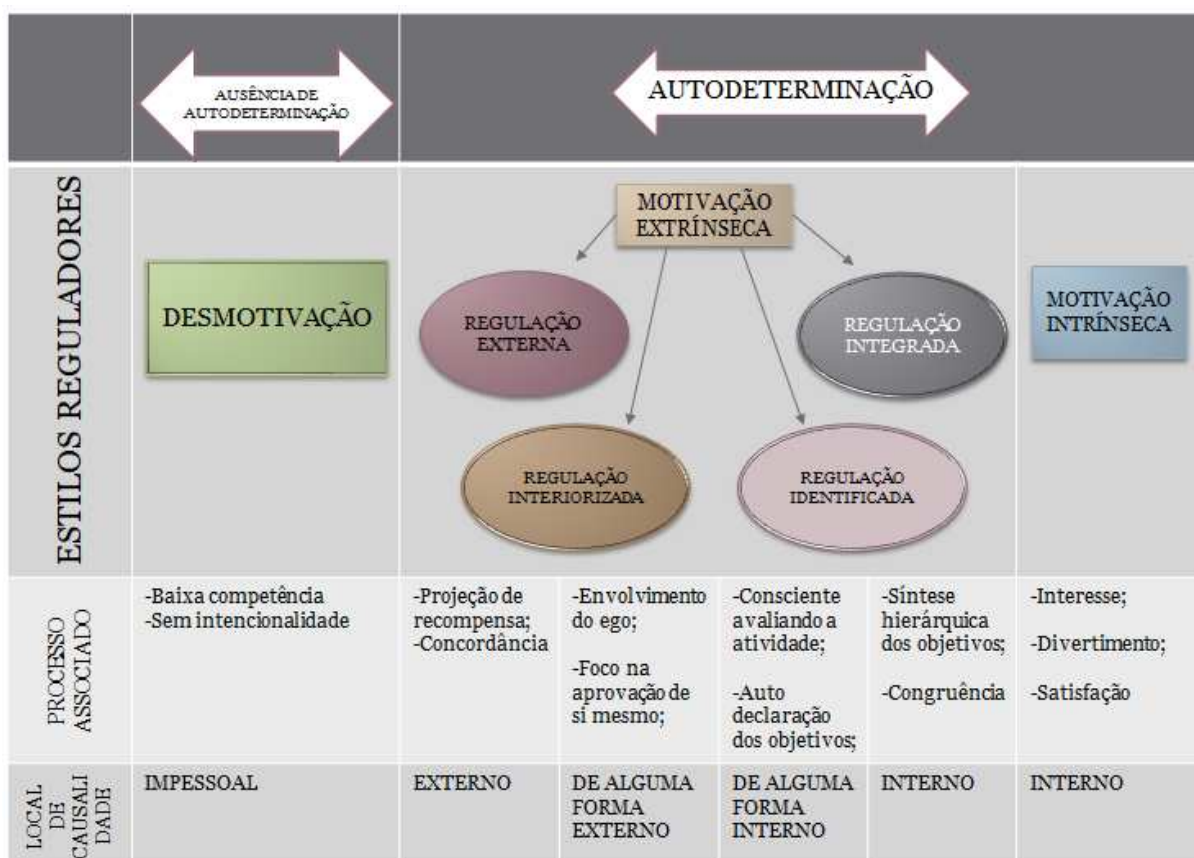
3. O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A aprendizagem como atividade complexa depende de diversos fatores, entre eles, a motivação do aluno para aprender, que se manifesta na intensidade e na qualidade do envolvimento com determinado conteúdo a ser aprendido. Logo, os aspectos motivacionais são importantes para entender o processo de ensino-aprendizagem, sendo que a motivação é compreendida como os fatores internos ou externos que movem toda atividade humana, esses movimentos podem ser de ordem física ou mental, funcionando de acordo com intenções e variando conforme o contexto (BZUNECK, 2009).

Do mesmo modo, a motivação humana é algo complexo, em que se relacionam fatores como a satisfação, recompensas e desejos de se realizar determinada ação, variando conforme o indivíduo. Ryan e Deci (2000) conceituam a motivação como a força que sustenta as ações de um sujeito e está presente do início da atividade até a manutenção dela ao longo do tempo. No contexto de ensino, a motivação impulsiona o aluno para aprender durante a realização das atividades e na manutenção da atenção.

A motivação foi estudada por diversos pesquisadores da área da psicologia, sendo que dentre todas as teorias, a teoria da autodeterminação (*Self-Determination Theory* - SDT) de Deci e Ryan (1985) se destaca como importante base de desenvolvimento de pesquisas sobre o tema. A SDT se diferencia de outras teorias que consideravam a motivação como fenômeno unitário por entender que o sujeito possui níveis de motivação e diferentes tipos dela, o que está relacionado com as atitudes que dão origem a ação. Essa teoria possui diversas subteorias, dentre elas se destaca a Teoria da Integração Organísmica, que tem como objetivo explicar o processo do *continuum* de motivação. Neste processo um indivíduo inicialmente está desmotivado, passa a ser motivado extrinsecamente (quando faz algo esperando um resultado), após esse nível passa a ser motivado intrinsecamente (fazer algo por ser interessante ou agradável) (DECI; RYAN, 1985; LOPES *et al.*, 2015). A seguir é apresentado o esquema da Teoria da Autodeterminação:

Figura 1 - Continuum da Teoria da Autodeterminação



Fonte: DIEGUEZ (2021), adaptado de Deci e Ryan (2000).

O *continuum* da Teoria da Autodeterminação considera que a motivação é um processo pelo qual o estudante passa por estilos reguladores. Quando não há motivação considera-se que esse estudante está desmotivado, o esquema associa a desmotivação à baixa competência e falta de intencionalidade na realização de tarefas. A desmotivação pode ser compreendida como a ausência de motivação e um dos principais problemas enfrentados pelos professores no contexto de ensino, já que um aluno desmotivado tem dificuldade em participar do processo de ensino aprendizagem e isso atrapalha sua aprendizagem. Ela pode ser manifestada por meio do enfrentamento do professor, resistência para realizar atividades, fácil distração, respostas imprecisas, sonolência e a não realização das tarefas (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009). Outras manifestações da desmotivação no ambiente universitário podem ser: faltas recorrentes, conversas durante as aulas, uso de celular durante a aula, busca de atividades para se fazer fora de sala (ir ao banheiro, fumar, ir à cantina, etc.), não participar das aulas e não ler os textos indicados pelo professor.

A motivação extrínseca, de acordo com Ryan e Deci (2000), é aquela com menos força de atuação sobre o indivíduo e é também fomentada por agentes externos, como por exemplo, o professor. Assim, o aluno pode se dedicar a uma tarefa difícil ou que ele não queira realizar, mas a realiza por ser importante em um contexto maior, como, por exemplo, sua formação básica, a nota ou a aprovação. Conforme a teoria da autodeterminação, existem quatro tipos de regulação para a motivação extrínseca, ou seja, quatro fatores externos que podem gerar essa motivação.

Quando o aluno se sente motivado, inicialmente essa regulação é externa, onde ele concorda em realizar a atividade, principalmente devido à projeção de uma recompensa, a causa dessa motivação é externa, como a necessidade de uma nota, por exemplo. A motivação por regulação externa está relacionada ao estabelecimento de recompensas (realizar uma atividade porque vale nota) e punições (realizar determinada atividade para não perder nota). Em seguida, ele passa para a motivação por regulação interiorizada, que ocorre a partir do foco na aprovação de si mesmo, ocorre um envolvimento do ego desse estudante, a causa ainda é externa, mas surge um interesse próprio mínimo. A motivação por regulação introjetada ou interiorizada se refere aos processos internos psicológicos do estudante, como uma pressão psicológica, um exemplo seria realizar a leitura do texto para evitar a repressão do professor ou ainda evitar que não saiba a resposta e os outros colegas o julguem. Na motivação por regulação identificada, o estudante consegue perceber os objetivos da tarefa e a atividade passa a ser avaliada conscientemente, a partir desse estilo a causa da motivação passa a ser interna, ou seja, do próprio estudante. Neste tipo de motivação, o estudante consegue visualizar os valores sociais da atividade, exemplos disso são: estudar para a prova porque o conteúdo é importante para sua profissão ou ainda respeitar o professor para não criar um conflito. Na motivação por regulação integrada, o estudante tem mais facilidade para aceitar a realização da tarefa como importante, bem como consegue definir quais os objetivos a serem atingidos inicialmente e após a tarefa, a causa dessa motivação é completamente interna, ou seja, o estudante estará motivado a realizar a atividade por interesse próprio. Esse é o último estágio da motivação extrínseca onde o estudante começa a relacionar os valores da atividade aos seus valores pessoais, de forma geral isso pode ser exemplificado como realizar as atividades da disciplina porque quer se tornar professor. Como se pode notar

durante esse processo a motivação foi se tornando menos influenciada por terceiros e passou a ser direcionada aos interesses individuais do estudante.

Por fim, a motivação intrínseca é a mais desejada por ser um estilo regulador onde o estudante realiza a atividade por interesse e satisfação própria, com uma causa também completamente interna.

A motivação intrínseca existe nas relações entre indivíduos e atividades, e dentro do sujeito como uma força interna própria de cada um. Ela ocorre geralmente com atividades pelas quais há interesse intrínseco, como algo novo, relacionado a um desafio ou valor estético. É um importante tipo de motivação, mas é dificilmente encontrada nas relações de ensino-aprendizagem, sendo um fator predominante para o funcionamento da aprendizagem. Segundo Ryan e Deci (2000), a motivação intrínseca está relacionada à qualidade da aprendizagem, a criatividade e a ação por diversão ou desafio, da mesma forma que a motivação extrínseca se relaciona diretamente a fatores externos. Para exemplificar a motivação intrínseca podemos imaginar uma situação em que um estudante lê um texto indicado pelo professor sem que haja alguma atividade que vale nota ou ainda uma necessidade de chamar a atenção do professor ou dos colegas, a leitura é realizada apenas por seu interesse em conhecer mais sobre o tema.

Na área da Educação, é comum que os pesquisadores citem a motivação como um importante fator relacionado à aprendizagem. De forma que a desmotivação se relaciona a desempenhos inadequados e a motivação (extrínseca ou intrínseca) remeta a desempenhos adequados (GUIMARÃES, BZUNECK, SANCHES, 2002). Essas relações são estabelecidas pela facilidade com que uma pessoa realiza uma ação por sentir vontade de realizá-la, ao contrário de ser obrigado a realizá-la para obter algo em troca ou em alguns casos para não ser castigado. Essas relações podem ser observadas em outros contextos como em casa ou no trabalho.

Nesse sentido, Boruchovitch (2008) apresenta uma série de variáveis que podem influenciar a motivação como:

- Valorização do curso (o que o aluno espera ao se formar pode ou não motivar seus estudos, considerando o que ele espera encontrar no mundo de trabalho).
- Sexo (conforme dados encontrados pela autora pessoas do sexo feminino possuem níveis mais altos de motivação intrínseca),

natureza da instituição de ensino (o desafio para entrar em um curso superior em uma universidade pública pode ser ou não um motivador, bem como o alto investimento em uma universidade particular).

- Idade (pessoas mais jovens tendem a estar mais motivadas do que as mais velhas, porém isso não representa uma regra),
- Percepção do ambiente (quando um estudante cria laços de amizade em sua turma isso pode ser um fator motivador para frequentar a faculdade e estabelecer discussões),
- Semestre do curso (estudantes que estão no início de seu processo de formação se sentem mais motivados, e apesar da motivação diminuir ao longo do curso, ela pode voltar a aumentar no fim dos estudos pelo desejo de finalizar o percurso e atuar profissionalmente) etc.
- Variáveis demográficas e contextuais também influenciam a forma como determinado estudante será motivado, tendo em vista que os alunos com um padrão econômico mais elevado terão mais tempo livre do que estudantes de baixa renda, que quase sempre precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo.
- Variáveis contextuais individuais como problemas psicológicos, dificuldade de compreensão, problemas familiares que podem atrapalhar e desmotivar um estudante de ensino superior.

Por outro lado, um aspecto a ser considerado nos estudantes universitários é que muitas vezes a sua escolha por determinado curso se deu de forma não intrínseca, ou seja, ele foi levado a escolher sua formação, seja pelos pais, seja por cobrança social ou ainda por falta de outras opções. Isso pode afetar seu interesse pelas aulas e pelo estudo em si, já que é difícil realizar anos de formação quando não se tem motivação para tal tarefa. Esse é apenas um dos fatores que levam à queda de desempenho durante o curso, exames, retenções e eventuais evasões. Essa característica é ainda mais comum em cursos de licenciatura, considerando sua grande desvalorização social (BORUCHOVITCH, 2008). Além disso, os cursos de licenciatura são frequentados por classes sociais menos favorecidas, provavelmente pela maior facilidade de ingresso, levando em conta que são pessoas com menor acesso aos bens culturais (educação, viagens, livros, etc.), por isso,

esse curso acaba sendo uma das poucas opções desses sujeitos à margem social.

Com um foco diferente, pesquisadores como Guimarães (2008) e Boruchovitch (2008) têm buscado desenvolver instrumentos de avaliação da motivação para estudantes universitários. São pesquisas sobre propriedades psicométricas, ou seja, que permitem avaliar por meio de um teste, qual o tipo e o nível de motivação dos estudantes para frequentar determinado curso de graduação. Isso permite identificar as principais dificuldades relacionadas à falta de interesse e propor sugestões para modificar o cenário.

Outro tema bastante relacionado à motivação são as estratégias de aprendizagem, que auxiliam o estudante a obter melhores resultados. Muitas dessas estratégias estão relacionadas ao ato de ler, como: sublinhar partes importantes do texto, anotar, fazer resumos, esquemas, etc. É comum que os alunos não conheçam essas estratégias, o que torna a leitura mais complexa. O estudo de Cunha e Boruhovitch (2012) constatou que estudantes conscientes de suas estratégias de estudo têm mais sucesso na vida acadêmica, além disso, o uso de estratégias está relacionado positivamente à motivação, ou seja, quanto mais estratégias de leitura um estudante possui mais motivado está, de forma recíproca, quando maior a motivação, mais estratégias de leitura são utilizadas pelo estudante. O uso de estratégias de leitura pode aumentar a motivação dos estudantes por tornar a tarefa mais interessante e mais fácil de ser realizada (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2012).

Para motivar seus alunos, o professor assume uma posição de líder em uma sala de aula, pois é responsável por apresentar o tema da aula, garantir a atenção na exposição do conteúdo e gerar interesse para as próximas aulas. No modelo de ensino tradicional (onde o professor era o único detentor do conhecimento e repassava o seu saber aos alunos de forma expositiva) o aluno era apenas um receptor. Porém, no modelo de ensino construtivista, mais aceito atualmente, é mais produtivo que o professor descubra os interesses do aluno e se aproxime de sua linguagem, partindo assim do conhecimento do aluno para o que o professor precisa ensinar, delegando mais autonomia ao aluno e enfatizando-o como personagem ativo da aprendizagem (JESUS, 2008).

Buscando a motivação de seus alunos, o professor também deve criar laços afetivos, evitar o distanciamento e o autoritarismo e fomentar uma relação harmoniosa de trabalho (JESUS, 2008). Além disso, de acordo com Rodrigues (2014), é importante que os docentes estabeleçam conhecimento sobre seus alunos

em relação a suas habilidades sociais, nível de motivação, valores, personalidade, etc., para que possa direcionar o ensino de acordo com as necessidades dos estudantes, afinal em uma turma com dificuldade de comunicação seria importante trabalhar essa habilidade antes de solicitar um seminário, por exemplo.

Nesse sentido, a relação professor-aluno também exerce influência na motivação do aluno para aprender, desde níveis mais básicos da educação, já que a identificação e o bom relacionamento facilitam a manutenção do interesse e a comunicação entre docente e estudante (DIEGUEZ, 2021). Nos cursos superiores não é diferente, Almeida (2012) chama a atenção para um dado referente à sua pesquisa, em que alunos de universidades particulares têm mais facilidade para se relacionar com os professores, provavelmente devido à quantidade menor de alunos. Ao mesmo tempo observa que na universidade pública, o relacionamento professor-aluno pode estar defasado não só pelas turmas maiores como pela grande carga de atividades do professor e da falta de contratação de docentes que implica no excesso de trabalho. Atualmente esse dado pode ser contestado, já que se observa o crescimento das turmas e uma sobrecarga de trabalho maior em universidades particulares.

Tratando do papel do docente universitário, existem profissionais que desconsideram a importância da utilização de recursos didáticos e metodologias ativas. Dessa forma, a atuação do professor e suas escolhas metodológicas refletem diretamente na aprendizagem dos estudantes, uma vez que suas capacidades poderão ou não ser desenvolvidas por meio das estratégias apresentadas pelo professor. Algumas metodologias que podem ser utilizadas como estratégias motivadoras pelo professor são: aulas expositivas dialogadas, aulas práticas, discussões em grupo, mapas conceituais, seminários, etc. Estes métodos quando utilizados de forma contextualizada, podem motivar os alunos e tornar as aulas mais interessantes (OLIVEIRA, 2019).

Dessa forma, cada professor possui um estilo motivacional, que é responsável por influenciar o tipo de motivação que será reforçado nos alunos. Caso esse estilo seja voltado para o controle, de forma autoritária, dificilmente o aluno desenvolverá por si só motivação, pois estará sendo influenciado pelo professor para estudar. Para que o professor consiga motivar seus alunos, ele precisa promover a autonomia e interações menos controladoras, tornando os alunos ativos no processo de ensino, por meio da oportunidade de escolha e responsabilidade por

parte do aluno, com a apresentação de desafios adequados e retorno sobre seu desempenho, esse seria um estilo motivacional adequado para que o processo torne seus alunos motivados intrinsecamente. Professores que facilitam a motivação do aluno normalmente apresentam feedback de suas atividades, permitem que os alunos escolham a avaliação ou a metodologia e tornam o ambiente de ensino livre de conflitos, buscando sempre ouvir os alunos e expressar suas percepções sobre a turma. Obviamente isso depende de fatores mais amplos que podem auxiliar ou atrapalhar o professor como: número de alunos em sala, idade, gênero, interações com os outros professores, concepções ideológicas, etc. (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Nessa perspectiva, Cruz (2020) afirma que estudantes sentem-se mais motivados para estudar quando esta atividade envolve amizades, sendo considerada uma motivação extrínseca por regulações sociais. Assim, pode-se prever que estudantes com poucas habilidades sociais e dificuldade de comunicação possuem poucas relações interpessoais no ambiente universitário, o que pode diminuir seu interesse em frequentar o curso. Enquanto isso, alunos que formam grupos de amigos acabam estabelecendo uma espécie de 'motivação coletiva', quando uma pessoa do grupo não quer ir à aula ou pensa em desistir, seus amigos agem de forma a evitar essa evasão reforçando a importância de sua companhia, o que pode ou não impedi-lo.

Em pesquisa sobre a motivação em um curso de licenciatura em Física, Santos (2020) identificou que a maioria dos estudantes era de classes populares, indicando um perfil estudantil relacionado ao curso de licenciatura. A autora observou que esses alunos possuem um nível motivacional que não varia entre as classes, com determinantes motivacionais como: identificação com a disciplina, metodologia do professor, a forma de avaliação e a complexidade do conteúdo. Outros motivos que influenciam a continuidade dos estudos são: as expectativas referentes à atuação após a formação, desejo de ser professor, estratégias de adaptação e superação, organização e administração do tempo e estar na faixa etária considerada adequada ao curso.

Sobre estratégias motivacionais, Gil *et al.* (2012) levantam o questionamento sobre quais estratégias poderiam ser úteis aos docentes para desenvolver a motivação nos estudantes. De acordo com os autores, a motivação está relacionada à afetividade que o universitário desenvolve tanto com o professor quanto com a

disciplina em si. A motivação irá partir do professor, com seus apontamentos sobre o tema para o estudante, uma vez que este pode ou não sentir desejo em compreender o assunto ou ler determinado texto. Além disso, é importante que o docente contextualize o ensino apresentando exemplos práticos relacionados ao dia-a-dia do aluno, buscando uma aprendizagem dinâmica e significativa. Algumas formas de realizar um ensino voltado para o interesse e motivação do aluno são a utilização de diversas metodologias como: a aula expositiva, a aula dialógica, a resolução de problemas, os seminários, os projetos, os mapas conceituais, etc.

Além disso, os autores citam outra metodologia chamada de eclética, considerando os diferentes públicos presentes na sala de uma universidade. Esse método se baseia na ideia de Paulo Freire de que a educação é realizada de forma compartilhada e não individual. Assim, a escolha da melhor estratégia levaria em consideração: o grau de dificuldade e de interesse, o nível individual e coletivo dos alunos, o interesse individual e coletivo dos estudantes, o tempo disponível para ensinar o conteúdo e ainda o nível de conhecimento do professor (GIL *et al.*, 2012).

Ao mesmo tempo, Jesus (2008) cita diversas estratégias de motivação para serem utilizadas em uma sala de aula com estudantes da educação básica, mas que podem ser aproveitados por docentes universitários. As principais são: demonstrar entusiasmo pelas atividades realizadas pelos estudantes, explicar por que e para quê está ensinando seu conteúdo, apresentar as vantagens do estudo desse tema, conhecer os interesses dos alunos e seus nomes, deixar os estudantes participarem da escolha das matérias e tarefas da disciplina, criar situações que coloquem o aluno como ativo no processo de aprendizagem, aproveitar as diferenças individuais dos alunos para que os mais motivados auxiliem o professor nas explicações, delegar pequenas responsabilidades aos alunos menos motivados, fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos através de trabalhos, diversificar as metodologias, estabelecer relação entre matérias novas e anteriores, partir de situações atuais e da realidade dos estudantes para a explicação do conteúdo, evitar estudos que considerem uma avaliação em curto prazo, diminuir a ansiedade envolvida nas avaliações, proporcionar momentos de avaliação formativa, reconhecer o progresso dos alunos de forma clara e espontânea, reconhecer o esforço e a capacidade dos estudantes, sempre que possível verbalmente, aumentando sua autoconfiança, promover a realização de tarefas intermediárias, evitando tarefas muito fáceis ou muito difíceis, demonstrar satisfação pelo esforço

em tentar fazer e não pela realização completa, atribuir o fracasso dos alunos a falta de esforço e não sua incapacidade, desconstruir crenças inadequadas e fortalecer crenças adequadas em relação ao processo de aprendizagem.

Em outro recorte, Sampaio e Baez (2014) chamam a atenção para a importância da motivação no período inicial do curso de graduação, principalmente em cursos de licenciatura, onde existem altos índices de evasão. Os autores recomendam que as universidades se preocupem em motivar seus alunos por meio das metodologias dos professores, de forma que a motivação se mantenha até o final do curso e durante o exercício da profissão.

Apesar dessas constatações, é importante ressaltar que os estudantes universitários de uma turma possuem uma diversidade grande, tanto em relação ao perfil socioeconômico como às personalidades. Durante o processo de aprendizagem, pode ser comum o surgimento de dificuldades como desempenho acadêmico inadequado, podendo ser derivado da desmotivação ou até mesmo de uma dificuldade de compreensão, porém a maioria dos alunos não consegue buscar apoio, seja do professor para tirar dúvidas, de colegas de sala ou até mesmo da instituição. Mesmo que seja capaz, dificilmente esse apoio é oferecido na universidade, para que o estudante se adapte a vida acadêmica e tenha sucesso no processo de formação (RODRIGUES, 2014).

Corroborando isso, Matias (2015) considera que a motivação em estudantes universitários está relacionada ao apoio social e ao autoconceito. Quando o aluno ingressa no ensino superior ele enfraquece laços afetivos do Ensino Médio e em alguns casos muda-se para outra cidade ou estado, o que gera um sentimento de não pertencimento àquele ambiente e a falta de apoio pode ser o gatilho para adoecimento psicológico e eventualmente desistência do curso, por isso o apoio social faz toda diferença durante os estudos. Já o autoconceito é a forma como esses estudantes enxergam a si mesmos, quando essa visão é deturpada surgem dificuldades que diminuem a motivação, como sentimento de fracasso, baixa autoestima e novamente a possibilidade de evasão. Enquanto isso, estudantes com bom autoconceito se sentem mais motivados e tem mais persistência frente às adversidades acadêmicas.

Tratando especificamente da Universidade Estadual de Londrina, um documento elaborado pela PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento) em 2013, chamado de “Reflexão sobre a reprovação, retenção e evasão na UEL: retenção em

2010, reprovação 2010 a 2012 e evasão 2003 a 2012 nos cursos de graduação” demonstra os índices de evasão, desistência e retenção no curso de Letras. Infelizmente os dados apresentados se referem apenas aos anos de 2003 a 2012, sendo que nos anos seguintes não foram encontrados dados no site da UEL. A seguir serão apresentados os dados referentes ao curso no período Vespertino:

Figura 2 - Evasão no curso de Letras – Vespertino nas turmas dos anos de 2003 a 2012

Ano	Alunos Ingressantes no Curso	Ativos		Formado		Permuta/Transf.		Cancelamento		Desistente		T.Externa		Total Evasão*	
		n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
2003	68	0	0,00	47	69,12	13	19,12	0	0,00	6	8,82	2	2,94	8	11,76
2004	69	0	0,00	45	65,22	11	15,94	2	2,90	10	14,49	1	1,45	13	18,84
2005	65	0	0,00	36	55,38	15	23,08	4	6,15	8	12,31	2	3,08	14	21,54
2006	69	1	1,45	37	53,62	14	20,29	7	10,14	10	14,49	0	0,00	17	24,64
2007	66	1	1,52	22	33,33	19	28,79	6	9,09	16	24,24	2	3,03	24	36,36
2008	63	2	3,17	26	41,27	15	23,81	6	9,52	14	22,22	0	0,00	20	31,75
2009	43	2	4,65	13	30,23	13	30,23	8	18,60	7	16,28	0	0,00	15	34,88
2010	37	18	48,65	0	0,00	4	10,81	8	21,62	7	18,92	0	0,00	15	40,54
2011	60	34	56,67	0	0,00	8	13,33	8	13,33	10	16,67	0	0,00	18	30,00
2012	51	27	52,94	0	0,00	3	5,88	14	27,45	7	13,73	0	0,00	21	41,18

Fonte: PROGRAD - Posição/análise - Março 2013 - sistema relatório AGDAC065

* Evadido = Cancelamento, Desistente, Transf. Externa

Fonte: PROPLAN, Centro em Dados, 2021.

O arquivo traz também os dados relacionados à turma de Letras do Período Noturno:

Figura 3 - Evasão no curso de Letras – Noturno nas turmas dos anos de 2003 a 2012

Ano	Alunos Ingressantes no Curso	Ativos		Formado		Permuta/Transf.		Cancelamento		Desistente		T.Externa		Total Evasão*	
		n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
2003	113	0	0,00	79	69,91	8	7,08	5	4,42	21	18,58	0	0,00	26	23,01
2004	113	0	0,00	73	64,60	12	10,62	2	1,77	24	21,24	2	1,77	28	24,78
2005	114	0	0,00	84	73,68	10	8,77	6	5,26	14	12,28	0	0,00	20	17,54
2006	75	0	0,00	51	68,00	7	9,33	9	12,00	8	10,67	0	0,00	17	22,67
2007	79	6	7,59	49	62,03	5	6,33	12	15,19	6	7,59	1	1,27	19	24,05
2008	75	8	10,67	41	54,67	7	9,33	9	12,00	10	13,33	0	0,00	19	25,33
2009	71	14	19,72	29	40,85	1	1,41	11	15,49	16	22,54	0	0,00	27	38,03
2010	53	32	60,38	0	0,00	2	3,77	5	9,43	14	26,42	0	0,00	19	35,85
2011	66	52	78,79	0	0,00	6	9,09	4	6,06	4	6,06	0	0,00	8	12,12
2012	65	54	83,08	0	0,00	2	3,08	3	4,62	6	9,23	0	0,00	9	13,85

Fonte: PROGRAD - Posição/análise - Março 2013 - sistema relatório AGDAC065

* Evadido = Cancelamento, Desistente, Transf. Externa

Fonte: PROPLAN, Centro em Dados, 2021.

Como é possível identificar, no curso de Letras, a evasão é mais frequente

no período vespertino com uma taxa média de 29,14% de evasão em 10 anos. Enquanto no curso do período noturno essa taxa média é de 23,72%. Apesar de esse dado considerar permutas e transferências, a maior taxa se refere aos cancelamentos de matrícula ou desistências, o que demonstra que o curso de Letras Português da UEL tem altos índices de evasão, corroborando outras pesquisas que afirmam que licenciaturas são cursos com alta taxa de evasão (GOMES, 1998; AZEVEDO, 2019; ROLIM; ALMEIDA, 2021).

Esse dado permite inferir que esses estudantes que desistiram ou cancelaram a matrícula não estavam motivados a continuar seus estudos. Entre as causas dessa evasão pode-se considerar que o curso não era a primeira opção do estudante, o que levou a buscar outro curso, que não era a área de seu interesse ou ainda que não houve preocupação em motivá-lo em continuar no curso. Apesar dessa possibilidade, deve-se considerar ainda que outros fatores podem ter colaborado para essa evasão, como dificuldades financeiras, a falta de tempo para conciliar as atividades acadêmicas como trabalho ou a família, mudança de cidade, entre outros.

Sob o mesmo ponto de vista, Almeida (2012) afirma que os estudantes universitários relacionam a qualidade de seu curso com a promoção de crescimento pessoal e aumento da qualificação técnica. Em pesquisa sobre motivação no ensino superior, a autora coletou dados de 18 cursos em dez localidades diferentes. Esse amplo número de participantes apresentou níveis motivacionais mais intrínsecos no grupo feminino e em estudantes mais velhos (acima de 31 anos). Além disso, estudantes dos últimos anos possuíam níveis de motivação menos autônomos comparados a outros anos. Outro dado relevante de pesquisa foi a relação entre níveis de motivação mais autônomos em alunos que participavam de projetos de ensino ou extensão, o que significa dizer que alunos que têm contato com projetos de ensino e extensão desenvolvem maiores níveis de motivação.

Nessa perspectiva, outro ponto importante para que o aluno se motive durante o curso são as atividades práticas que apresentam os desafios e facilidades dos estudos teóricos, o que é chamado de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nos cursos de licenciatura existem diversos projetos de ensino e extensão ou ainda o PIBID e Residência Pedagógica, responsáveis pelos primeiros contatos do estudante universitário com a escola, esse pode ser um aspecto motivador considerando que o futuro professor não estará apenas em contato com a

teoria, e sim, com a realidade escolar que será o palco de sua atuação ao fim da formação (BEGO; SILVA, 2018).

A seguir serão apresentadas as bases metodológicas desta pesquisa.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa está situada na grande área das Ciências Humanas, subárea Educação, subtópico Ensino-Aprendizagem. De acordo com sua finalidade pode ser classificada em pesquisa básica estratégica, pois busca novos conhecimentos para tentar solucionar dificuldades práticas. Segundo os objetivos mais gerais pode ser classificada em descritiva, pois busca descrever as características de certa população. A classificação metodológica pode ser compreendida como uma pesquisa bibliográfica (pesquisa de material já publicado) e levantamento de campo (coleta de informações diretamente com o público que se deseja conhecer) (GIL, 2010).

As pesquisas se caracterizam por tipologia quantitativa quando são tratadas questões exatas e matemáticas; qualitativa, quando são tratadas as questões subjetivas do homem; e ainda a quali-quantitativa, uma junção de ambas que consiste na análise e interpretação de dados tanto numéricos quanto subjetivos. As pesquisas das ciências humanas podem se estabelecer por meio de análises quantitativas, porém são necessariamente qualitativas, pois lidam com o homem, o que torna a pesquisa muito mais complexa, pois qualquer influência externa modifica os resultados em questão (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para o capítulo de leitura foram realizadas pesquisas em três plataformas: no Banco de Dissertações e Teses da Capes, na Scielo e no Google Acadêmico. Os termos utilizados foram: “leitura” e “ensino superior”. Na primeira plataforma foram encontrados 6615 textos, na segunda, 41 trabalhos e na terceira, para que a filtragem fosse acurada utilizou-se a pesquisa avançada para que os resultados indicassem a presença dos termos no título do trabalho e excluindo os termos: “médio” e “fundamental”, já que muitos trabalhos tratavam a motivação na educação básica, assim restaram sete textos. Foram utilizados os seguintes filtros: Ano de publicação de 2013 a 2022; Grandes áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes; Áreas de conhecimento: Educação, Letras e Psicologia. Após análise dos títulos dos trabalhos na plataforma da Capes, apenas 15 deles abordavam o tema, na plataforma Scielo, somente três tinham como assunto a leitura em contexto de ensino superior, e na plataforma do Google, os mesmos sete textos foram selecionados. A partir desses textos foram selecionados outros a partir das referências bibliográficas dos mesmos.

Para o capítulo de motivação foi realizada uma pesquisa em três plataformas de pesquisa: no Banco de Dissertações e Teses da Capes, na Scielo e no Google Acadêmico. Os termos pesquisados foram: “motivação” e “ensino superior”. Na primeira plataforma foram encontrados 3077 textos, na segunda, 24 e na terceira, para que a filtragem fosse acurada utilizou-se a pesquisa avançada para que os resultados indicassem a presença dos termos no título do trabalho e excluindo os termos: “médio” e “fundamental”, já que muitos trabalhos tratavam a motivação na educação básica, assim restaram 20 textos. Foram utilizados os seguintes filtros: Ano de publicação de 2013 a 2022; Grandes áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes; Áreas de conhecimento: Educação, Letras e Psicologia. Após análise dos títulos dos trabalhos na plataforma da Capes, apenas cinco deles abordavam o tema (nenhum deles tratava a motivação no curso de Letras Português), na plataforma Scielo apenas quatro deles tinham como assunto a motivação em contexto do ensino superior e na Plataforma do Google, foram mantidos os 20 trabalhos encontrados inicialmente. Os trabalhos foram escolhidos por relação com a atual pesquisa, de forma que tratassem o tema da motivação dos estudantes para aprender em um contexto de ensino superior presencial.

Após o levantamento bibliográfico e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEL¹ (ANEXO A), foram convidados os alunos dos primeiros e quartos anos do curso de Letras para que fosse possível verificar variações envolvidas no comportamento de leitura nos ingressantes e nos estudantes prestes a se formar. A quantidade de estudantes participantes foi decidida de acordo com o quadro de vagas disponibilizado pelo curso, 50 vagas no período vespertino e 55 no período noturno, como seriam duas turmas, o número de participantes poderia chegar a 210 estudantes. Juntamente à convocação dos estudantes, foram escolhidos por conveniência três professores que lecionavam em cada uma dessas turmas, um de cada área do curso (Linguística, Literatura e Metodologia) para responder a pesquisa, assim o número total de professores participantes poderia chegar a 12.

As técnicas de pesquisa a serem utilizadas foram: um questionário aplicado a docentes universitários selecionados (APÊNDICE A), no qual eles responderam sobre os métodos de leitura em sua aula e como eles avaliavam a motivação para

¹ Parecer nº 4.729.566 do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 46385121.2.0000.5231.

leitura e o índice de participação e leitura dos textos sugeridos por ele. Os estudantes responderam três questionários, o primeiro (APÊNDICE B) teve como objetivo obter informações sobre o histórico desse estudante como leitor, o segundo (APÊNDICE C) buscou informações sobre o índice de leitura e participação nas aulas e o terceiro (APÊNDICE D) abordou a motivação para a leitura. A coleta de dados tanto do docente quanto do discente foi uma forma de buscar considerar as afirmações oriundas de ambas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Devido ao improvável retorno das aulas presenciais no momento inicial da pesquisa como efeito da pandemia de Covid-19, a coleta foi realizada via Google Formulários, plataforma online que possibilita a construção de questionários a serem respondidos rapidamente via internet. Antes do início da pesquisa, foi realizada uma aplicação teste em uma turma para identificar possíveis erros e dificuldades de compreensão.

Os questionários foram encaminhados aos professores com ajuda do Colegiado do curso, solicitando que respondessem em até 15 dias. Em seguida, com o auxílio do colegiado, foram enviados os questionários aos alunos via e-mail, pedindo para que respondessem em até 30 dias, o prazo maior justificava-se pela quantidade maior de questionários a serem respondidos. Nos formulários dos estudantes não foram citados nomes de professores, tampouco foram citados nomes de alunos nos questionários de professores, a fim de manter a ética da pesquisa, cada um colocaria apenas o seu nome para identificação na coleta, esses dados foram ocultados na análise e escrita do trabalho.

A primeira tentativa de coleta ocorreu no mês de Junho de 2021, porém apesar do prazo concedido, apenas 12 estudantes responderam o questionário. O número de professores participantes chegou a seis. Com a baixa quantidade de participação, no mês de Julho de 2021 foi realizada uma nova tentativa com os estudantes, dessa vez os professores foram contatados e o pesquisador solicitou autorização para participar da aula on-line e convidar os estudantes a participar da pesquisa, mesmo assim apenas 14 discentes participaram da coleta. A pesquisa seria mantida com esses poucos resultados devido à impossibilidade de acessar os discentes presencialmente, pois as aulas ainda não haviam retornado ao modo presencial. Porém, no fim do ano de 2021 houve o início do diálogo sobre o retorno presencial e o pesquisador solicitou as devidas alterações no projeto encaminhado

ao Comitê de Ética² (ANEXO B) para que fosse possível realizar a coleta presencial a partir do retorno das aulas. Outra alteração solicitada foi o aumento das turmas do 1º e 4º anos para todas as turmas do curso de Letras Português, totalizando até 480 alunos, levando em conta as 60 vagas ofertadas para cada turma (caso todas as vagas do curso estivessem preenchidas no momento da coleta), considerando que nos últimos dez anos a média de evasão juntando os cursos vespertino e noturno foi de 26,43%, esperava-se um total de 353 alunos.

Após definir com o colegiado do curso quais seriam as datas, as turmas e professores que poderiam colaborar com a pesquisa, uma terceira tentativa de coleta foi realizada em abril de 2022, após o início de um novo bimestre. Dessa vez, o pesquisador encaminhou um e-mail aos professores solicitando autorização para aplicar a pesquisa no início de cada aula e todos concordaram em colaborar. O pesquisador compareceu às aulas, explicou os objetivos da pesquisa e entregou os questionários impressos junto às vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos estudantes pedindo que preenchessem e caso houvesse alguma dúvida chamasse o pesquisador.

O resultado desta coleta foi a participação de 185 estudantes e quatro professores, sendo três que lecionavam para as turmas vespertinas e três para as turmas noturnas (tendo em vista que dois deles lecionavam para duas turmas, uma vespertina e outra noturna), assim foram coletados dados referentes às oito turmas do curso de Letras e um de seus professores naquele momento.

Após a coleta, os dados dos questionários fechados foram organizados em planilhas Excel para serem submetidos a estatísticas, enquanto os dados do questionário aberto foram organizados em categorias de análise de acordo com a teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011).

Por fim, depois de levantadas as características de leitura do curso de licenciatura em Letras, com base nos resultados, foram sugeridas práticas que possibilitassem motivar e engajar os alunos para a leitura acadêmica.

² Parecer nº 5.171.542 do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 46385121.2.0000.5231.

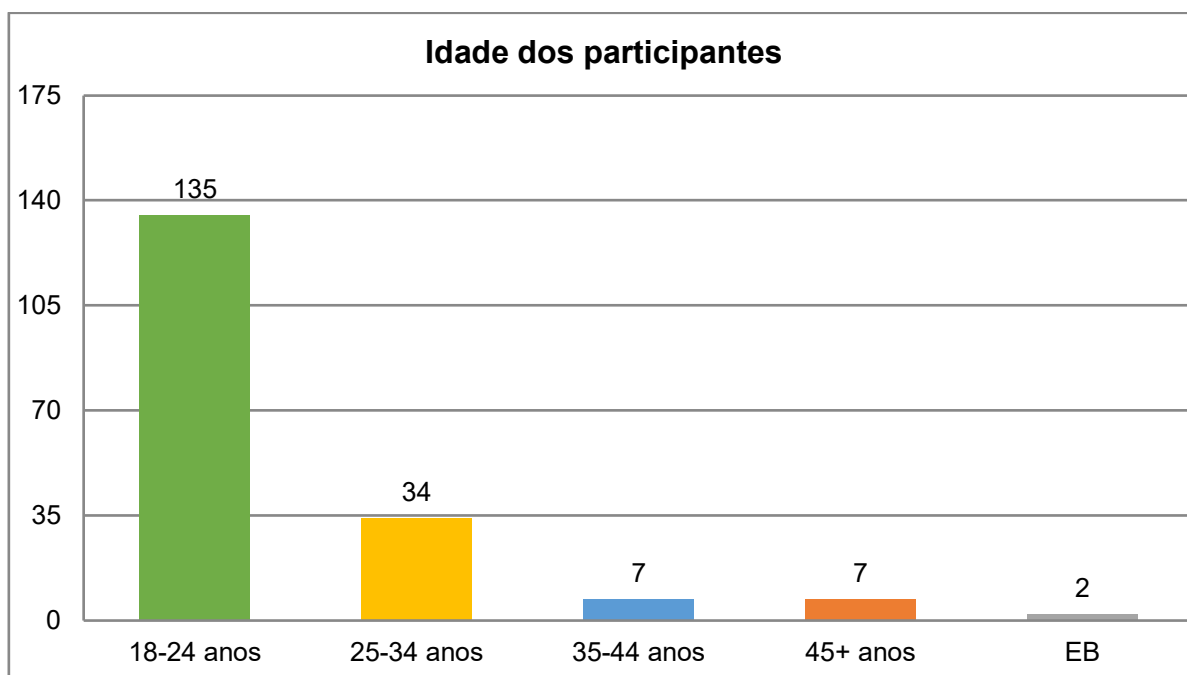
5. ANÁLISE

5.1. INFORMAÇÕES BÁSICAS DOS ESTUDANTES

De acordo com o questionário utilizado na pesquisa, algumas informações sobre os participantes foram coletadas a fim de apresentar quem são os sujeitos de pesquisa, estabelecendo um perfil da amostra.

5.1.1. Idade

Gráfico 1 – Idade dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A maioria dos alunos do curso de Letras Português da UEL (72,67%) é composta de jovens entre 18 e 24 anos, idade em que normalmente existe uma cobrança social maior para ingressar no Ensino Superior, o que não é uma regra. Apesar desse número, 18,37% são alunos com idades entre 25 e 34 anos, o que representa um aumento de estudantes com faixa etária mais elevada. Outras idades representam porcentagens menores: entre 35 e 44 anos (3,78%), estudantes com mais de 45 anos (3,78%) e universitários que deixaram em branco (EB) representam 1,08%.

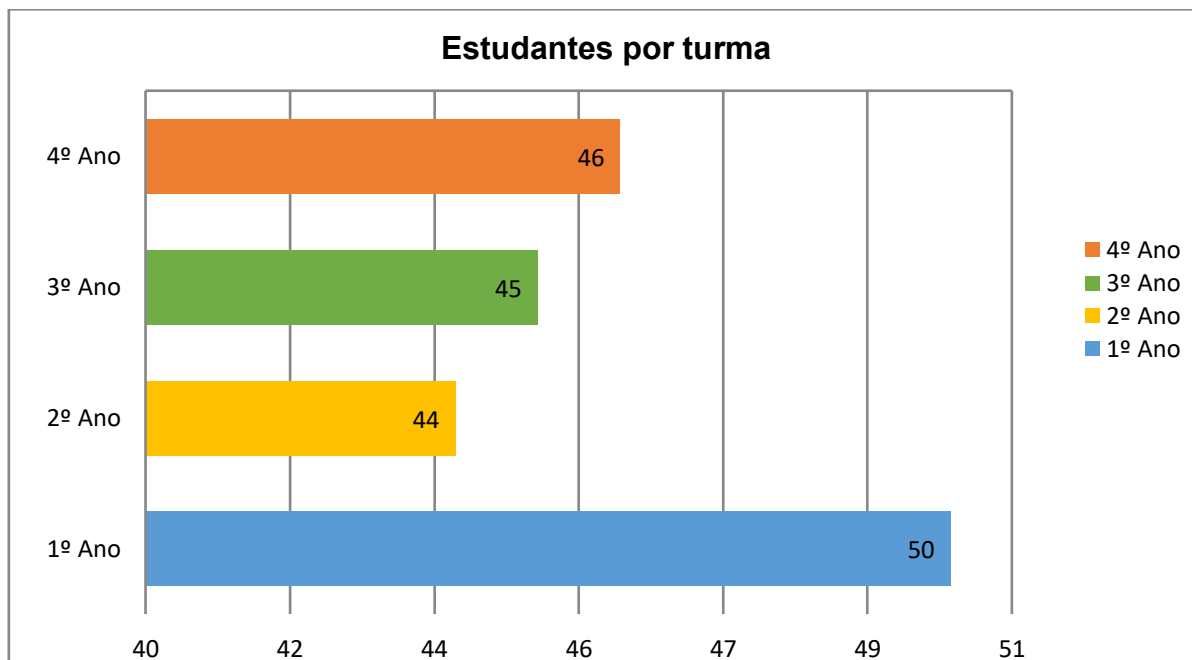
Rolim e Almeida (2021) consideram que a idade pode influenciar nas altas taxas de evasão em cursos de Letras como evidenciado também nas Figuras 2 e 3 no curso de Letras da UEL. É possível verificar que a grande maioria dos estudantes do curso de Letras são jovens recém-formados no Ensino Médio, mas ainda sim muitos estudantes têm mais de 30 anos, o que sugere uma grande diversidade etária de público nesse curso. Os ingressantes dos cursos de licenciaturas raramente definem sua opção como a primeira escolha, é comum que tentem ingressar em cursos mais concorridos ou desistam da primeira opção pela dificuldade oferecida pelos vestibulares, junto a isso as universidades particulares cobram caro dos cursos mais procurados, o que frustra os estudantes que não tiveram uma educação na qualidade necessária para ser aprovado em cursos mais concorridos, nem situação financeira para bancar um curso particular.

Segundo Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), a motivação em cursos de licenciatura pode estar relacionada à idade no sentido em que o ingresso no ensino superior de uma pessoa com idade mais elevada envolve a realização de uma escolha permeada por um histórico de experiências profissionais ou de outros cursos de graduação, o que permite imaginar que a expectativa e as possibilidades de atuação estão mais bem definidas, pois são pessoas mais maduras. Por outro lado, os estudantes que ingressam mais velhos provavelmente escolheram o curso para complementar seu conhecimento de outra graduação ou ainda por uma vontade que existia desde mais jovem e não conseguiu conciliar o curso com a vida pessoal, o que pode indicar maior interesse em finalizar o curso.

Guimarães e Boruchovitch (2004) também consideram a idade um fator que pode auxiliar ou atrapalhar o professor, já que ele precisa lidar com esses alunos de formas distintas. Isso pede que a função do professor seja mais abrangente em atingir o interesse desses alunos em seus diversos desejos. Essa informação pode ser importante se considerarmos o trabalho de Boruchovitch (2008) que postulou que a idade pode ser uma variável para a motivação. Assim, os resultados do questionário de motivação podem ser positivos considerando que a maioria dos estudantes são mais jovens, numa faixa etária aproximada. Isso permite que o professor utilize metodologias direcionadas ao mesmo público, o que pode facilitar a motivação, mesmo que isso não desconsidere a possibilidade de estudantes com idade mais avançada estarem motivados também, pelo mesmo motivo ou ainda por outros diferentes.

5.1.2. Turmas

Gráfico 2 - Estudantes participantes da pesquisa por turma.



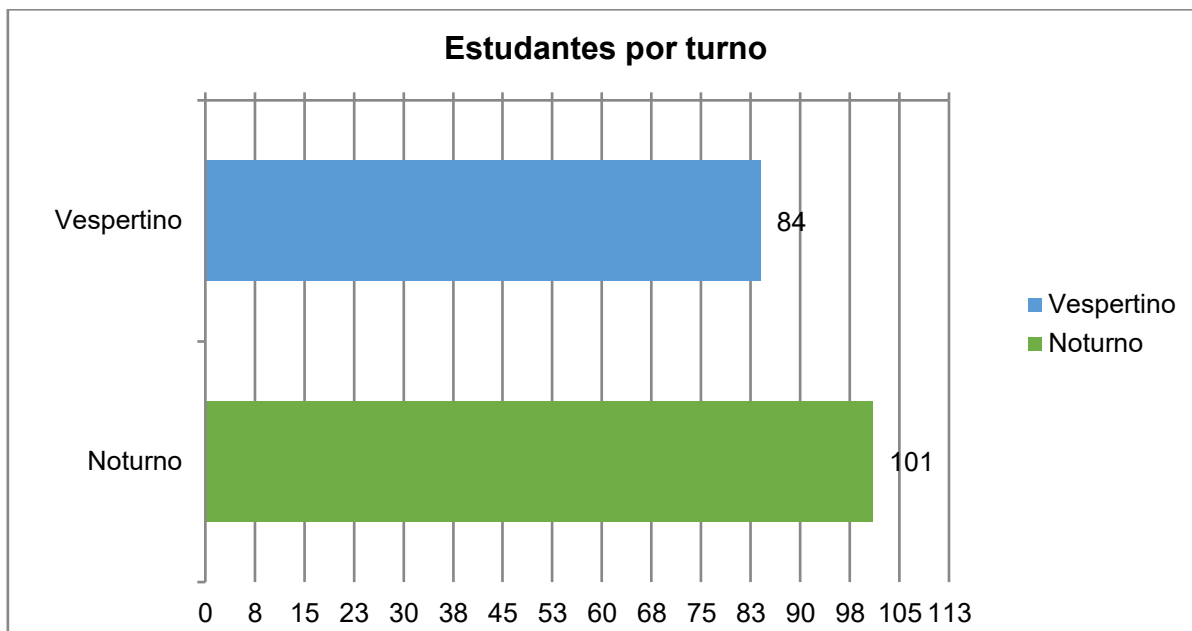
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os resultados da coleta relacionados à turma demonstram um equilíbrio entre o número de participantes de cada turma. Foram convidadas duas turmas de cada ano do curso, totalizando assim oito turmas. No primeiro ano, 50 estudantes responderam os questionários, um total de 27%. No segundo ano, 44 pessoas o que se refere a 24%. No terceiro ano foram 45 participantes representando 24% do total. E, por fim, no quarto e último ano, 46 estudantes (25%) participaram da pesquisa. Além disso, é importante notar que existe um padrão no número de participantes por série, o que torna a pesquisa mais equilibrada.

As turmas também são divididas entre os turnos vespertino e noturno, sendo que o segundo ano possui mais estudantes. Isso se deve ao fato de que muitos desses estudantes estudam a noite por ser o único período do dia que lhes resta, na maioria das vezes trabalhando durante o dia. O que não significa que os estudantes do outro turno também não realizem outras atividades paralelamente ao curso. O curso de Letras assim como outras licenciaturas é uma oportunidade mais flexível do que os cursos integrais ou do que aqueles em que o ingresso se torna o processo mais difícil da formação.

5.1.3. Turno

Gráfico 3 – Estudantes participantes da pesquisa por turno.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em relação aos turnos disponibilizados pelo curso de Letras na UEL, também é possível observar certo equilíbrio entre a quantidade de participantes. Interessante notar que a pouca diferença entre noturno e vespertino se deu pela quantidade de estudantes que optam pelo turno noturno, normalmente mais procurado devido às condições favoráveis de estudar à noite para quem precisa trabalhar durante o dia. Foram 84 participantes do turno vespertino (45%) frente a 101 estudantes do turno noturno (55%).

5.2. Questionário dos estudantes (primeira parte)

Conforme pode ser visto no APÊNDICE B, a primeira parte do questionário dos estudantes foi elaborada com seis questões de respostas abertas. O objetivo desse questionário foi coletar as características dos leitores universitários, buscando traçar um perfil de seus hábitos de leitura, os tipos de leitura que realizavam, em quais ambientes, o que influenciou no gosto pela leitura e como o ensino superior modificou ou não esse interesse pelo mundo da leitura.

5.2.1. Primeira questão: “Você se considera um leitor? Por quê?”

Em relação à primeira questão da parte um do questionário aberto, a diversidade de respostas gerou diversas categorias, que precisaram ser agrupadas de acordo com a teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011).

Na primeira pergunta: “*Você se considera um leitor? Por quê?*” devemos considerar que existem duas questões, a primeira busca identificar respostas diretas de “Sim” ou “Não”, apesar de haver possibilidade de outros tipos de respostas, considerando essa primeira parte os resultados foram:

Tabela 1 – Respostas da primeira pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.

Resposta:	Descrição:	Quantidade de respostas:
Sim	Sim, me considero um leitor	169 (91,35%)
Não	Não, não me considero um leitor	11 (5,94%)
Outras respostas	De certa forma, mais ou menos, em partes, não responde diretamente essa questão	5 (2,70%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base na teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011).

A maioria (91,35%) dos estudantes escreveu que se considera leitor, enquanto 5,94% escreveu que não se considera leitor e outros 2,70% dos participantes preferiram dizer que eram leitores de certa forma, mais ou menos ou em partes, sendo que outros não responderam de forma clara nem que sim nem que não, esses foram agrupados em Outras respostas. Interpretando essa primeira parte da questão, podemos inferir que a maioria dos estudantes do curso de Letras Português da UEL se considera leitor.

De acordo com os dados que serão apresentados nas páginas seguintes, apenas um professor afirma que os alunos leem os textos indicados, enquanto dois afirmam que os estudantes não leem e outro diz que depende do texto solicitado, assim é possível compreender que mesmo os alunos se considerando leitores, uma parte deles não realiza a leitura dos textos acadêmicos. As leituras podem estar

relacionadas a outros objetivos, como por exemplo, por prazer ou curiosidade. Ainda é possível imaginar que a representação de ser leitor esteja relacionada a uma imagem específica, como ler os textos acadêmicos ou ler qualquer tipo de texto, assim, a variedade de interpretações do que pode ser um leitor pode ser um fator para o grande número de respostas “Sim”, até mesmo porque dificilmente um estudante de Letras responderia que não se considera leitor, mesmo que não realize as leituras.

Na segunda parte da pergunta, buscou-se identificar porque o respondente se considerava ou não um leitor, assim mesmo as respostas negativas indicavam qual seria a caracterização de uma pessoa leitora por parte do estudante. Por se tratar de respostas sobre uma pergunta complexa, algumas delas se encaixaram em mais de uma categoria, levando em conta que o participante poderia considerar que ser um leitor se tratava de mais de uma definição.

De acordo com as respostas foram criadas as seguintes categorias baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Tabela 2 – Categorias de análise da primeira pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.

Categoria:	Descrição:	Quantidade de respostas:	Exemplo de resposta:
Hábito	Ser um leitor significa ter o hábito de ler/ ler com frequência/ ler bastante/ em curto espaço de tempo/ Ser leitor é ser letrado e ter contato com a escrita	141 (76,21%)	“Sim, pois possuo o hábito de ler.”
Gosto/ Prazer	Ser leitor é gostar de ler/ ter interesse/curiosidade por leituras/ prazer/lazer na leitura/ adquirir/buscar novos livros/ títulos/ ler sobre o que eu gosto	72 (38,91%)	“Sim, sempre gostei de ler desde pequena.”
Diversidade de leitura	Ser leitor é ler um pouco de tudo/ diversos tipos de texto	45 (24,32%)	“Sim, por ler livros, jornais, revistas, entre outras coisas.”
Impacto/ Aprendizagem	Ser leitor é sofrer impacto da leitura/ adquirir conhecimento/ constituir-se a partir das leituras	13 (7,02%)	“Sim, porque considero que a leitura produz impacto na minha vida.”
Obrigaçã	Ser leitor é ler sempre que necessário/ sempre que o professor pede/ Ser leitor é completar uma leitura	6 (3,24%)	“Sim. Porque consigo completar leituras de livros estipulados.”
Capacidade	Ser leitor é compreender o que se lê, ser capaz de interpretar e analisar o texto/ Ser leitor é associar as leituras com outras mídias	4 (2,16%)	“Me considero leitora porque pratico a leitura e consigo interpretar com facilidade.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base na teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011).

Pode-se observar que, na concepção dos estudantes de Letras, aquilo que melhor define ser um leitor é ter o hábito de leitura e gostar de ler. Avaliando que os estudantes apresentaram mais de uma concepção do que é ser leitor, podemos

considerar que ao menos 74,05% dos estudantes associam a leitura a um hábito, uma atividade recorrente realizada de forma constante. 38,91% dos estudantes consideram também que ser leitor é gostar de ler, ou seja, ter o prazer pela leitura, de forma a realizá-la sem que seja uma atividade obrigatória e sim, por vontade própria. Outra característica bastante recorrente foi a do leitor como um agente que lê um pouco de tudo (24,32%), assim ler não estaria apenas relacionado a um tipo de texto, e sim a diversidade de plataformas e gêneros disponíveis ao leitor.

Os resultados contrapõem em parte as afirmações de Butlen (2018) de que existe uma crise de leitura, apesar de o autor tratar da população geral, observa-se que a leitura está presente na vida das pessoas, não em textos literários, mas em outras plataformas principalmente digitais, o que pode fazer com que muitas pessoas se considerem leitoras. Porém, é preciso dizer que os estudantes de Letras se alinham a um imaginário a respeito da figura do leitor, relacionado àquele que lê com frequência ou uma grande quantidade de textos. Isso não necessariamente os caracteriza como leitores, mas é algo que almejam e valorizam tendo em vista as características do curso e como os professores se identificam como ávidos leitores. Por isso, para eles leitor é aquele que lê muito, independente do tipo de texto, quando na verdade ser leitor não significa apenas ter o hábito, mas saber como fazer uma leitura de forma que seja proveitosa.

Além dessa imagem de leitor, outra recorrente nas respostas é a representação do leitor como aquele que lê o que gosta ou lê por prazer, mas dificilmente uma pessoa vai sentir desejo de ler todo texto que lhe é apresentado. Assim, essa representação pode ser um problema de concepção dos estudantes em conceber apenas as leituras desejáveis e agradáveis como leitura. Ser leitor também é ler textos indesejáveis, principalmente quando é necessário. Muitas notícias são difíceis de ler, alguns livros têm descrições tão perturbadoras que podem afligir os leitores. Essa ideia pode ser representada ainda por uma característica humana muito comum que é a dificuldade em realizar tarefas de forma obrigatória, o que pode ser compreendido como a procrastinação acadêmica. Esse fator é muito comum no ambiente universitário, mesmo que não esteja relacionado apenas às atividades acadêmicas, porém atrapalha o rendimento acadêmico (SAMPAIO; BARIANI, 2011).

5.2.2. Segunda questão

A segunda questão da parte um do questionário aberto era: “Descreva seus hábitos de leitura.”, como as respostas não eram específicas, as respostas foram variadas e precisaram ser agrupadas de acordo com a teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011).

Tabela 3 – Categorias de análise da segunda pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.

Categoria:	Descrição:	Quantidade de respostas:	Exemplo de resposta:
Hábitos relacionados à FREQUÊNCIA	Ler à noite, ler pela manhã, ler a tarde, ler uma quantidade específica de tempo por dia ou por semana, etc.	113 (61,08%)	“Costumo ler nas horas vagas e dias de folga.”
Hábitos relacionados aos OBJETIVOS de leitura	Ler para a faculdade, de forma obrigatória ou não; Ler por prazer, Ler para o trabalho;	86 (46,48%)	“Leio por prazer (gosto) e atualmente também pelo estudo (obras com teor acadêmico).”
Hábitos relacionados ao OBJETO de leitura	Ler literatura, ler diferentes gêneros ou temas específicos;	57 (30,81%)	“Leio artigos de notícias, livro de qualquer gênero, jornais quando interessa.”
Hábitos relacionados à INTENSIDADE	Ler muito ou pouco, ler sempre, ler mais em alguns momentos do que outros, ler desde a infância, etc.	46 (24,86%)	“Costumo ler sempre que posso, às vezes tenho algumas pausas devido a compromissos do cotidiano, mas no geral tenho bom hábito de leitura.”
Hábitos relacionados ao MODO de leitura	Ler com marca texto, pesquisar sobre o texto, ler em outras plataformas (como na internet ou no Kindle);	28 (15,13%)	“Eu tenho o costume de sempre andar com um livro/ Kindle na bolsa, pois assim eu consigo ler em qualquer momento e em qualquer lugar.”
Hábitos relacionados ao LOCAL de leitura	Ler no ônibus, ler no trabalho, ler no trabalho, etc.	13 (7,02%)	“Costumo ler durante meus tempos de lazer como também em momentos diversos oportunos para tal; como por exemplo: no ônibus, na fila, intervalos, etc.”
Não tem	Não tem hábitos de leitura	5 (2,70%)	“Não tenho hábitos de leitura”

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base na teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011).

Durante o preenchimento dos questionários, houve muitos problemas de compreensão da questão, dado que muitas respostas falavam dos tipos de leitura realizadas, defendendo quantidades mínimas de leituras por dia, por semana ou por mês, que sempre estavam com um livro ou lendo no celular. Isso pode estar relacionado à compreensão inadequada já citada do que é ser leitor, já que nem sempre é necessário o estabelecimento de regras para a leitura, isso vai depender de cada leitor. Da mesma forma, a pergunta pode ter sido muito abrangente, sem definir quais poderiam ser os hábitos de leitura.

Os hábitos de leitura relacionados à frequência e intensidade das leituras foram muito citados pelos estudantes, talvez pela definição imaginária do termo 'hábito' como algo recorrente, que acontece a todo tempo. Essa concepção está relacionada ao ideal de leitura desses estudantes que seria ler com certa regularidade, uma herança do processo de escolarização, onde aprendem que devem realizar as tarefas todos os dias para que o professor os avalie constantemente (BAADE; SILVA, 2016). Os hábitos podem ser muito produtivos quando são positivos, mas em outros casos podem se tornar um problema, apesar de ser muito difícil imaginar uma pessoa tão viciada em leitura que isso prejudicasse outras atividades da vida dessa pessoa. O ponto é que apesar do ideal de leitura estar relacionado à frequência de leitura, claramente pelo que se identifica nas respostas subsequentes, os alunos têm grande aversão à leitura acadêmica, sendo citado por alguns estudantes como uma das principais dificuldades do curso, conciliar as leituras no tempo disponível para a leitura.

Novamente surge o tema dos objetivos da leitura, também muito citado nas respostas. Os estudantes separam de forma muito clara a leitura por prazer (de algo que é desejável) da leitura obrigatória (de um texto que não desejam ler), de forma que nem mesmo o conteúdo importa, apenas o fato dele ser acadêmico já o torna indesejável. Uma forma de desconstruir esse preconceito que os alunos têm sobre os textos acadêmicos pode ser a metodologia utilizada pelo professor, mesmo que a carga de modificar as relações pedagógicas em uma turma de ensino superior não deva se limitar ao professor. Oliveira (2019) apresenta diversas metodologias ativas que podem ser utilizadas para tentar modificar a relação negativa do estudante com o texto indicado pelo professor.

Os resultados divergem do que a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) apresenta, já que ela apresenta o dado de que as novas gerações não têm mais vontade de ler. Porém, talvez o que essa pesquisa não considere são as novas formas de leitura disponíveis, como a internet, os portadores de texto como celular, Kindle, tablet, etc. Essa diversidade de plataformas foi inclusive muito citada nas respostas coletadas. Além disso, os textos literários não são tão consumidos pelos jovens quanto os posts em redes sociais, textos de Whatsapp, entre outros. Na maioria das vezes o acesso aos textos acadêmicos também ocorre de forma virtual, por ser menos custoso e mais fácil e rápido, isso indica uma mudança em relação ao modo de leitura, que antes se limitava ao texto impresso. De acordo com as respostas, os estudantes dizem ler diariamente, principalmente os textos do curso de Letras, de diversos gêneros e plataformas. Porém, isso não significa que realizam apenas as leituras acadêmicas.

Apesar do local de leitura não aparecer tanto nas respostas dos estudantes, é interessante notar que algumas respostas pontuais situam lugares específicos agradáveis para se ler, como no sofá ou na cama, lugares relacionados ao conforto pessoal. Outra grande parte cita os lugares em que normalmente se têm tempo livre, frente ao tumulto do dia-a-dia, como filas, ônibus, intervalo das aulas. Essas respostas evidenciam a dificuldade de organização do tempo desses estudantes, o que poderia ser trabalhado no período escolar ou até mesmo em uma palestra na semana acadêmica. A administração do tempo é um problema comum não só em estudantes, normalmente está relacionada ao desempenho acadêmico e o pouco conhecimento sobre métodos de estudo. Um exemplo pode ser encontrado em Basso et al. (2013) que relatam a experiência de uma oficina sobre organização de tempo e métodos de estudo que auxiliou estudantes com essas dificuldades.

5.2.3. Terceira questão

Na terceira questão da parte um do questionário aberto: “Houve algum episódio ou pessoa que influenciou ou tem influenciado esses hábitos?”, nesse caso as respostas eram um pouco mais específicas, porém em uma única resposta poderiam ser citadas diversas pessoas ou episódios, o que novamente expandiu as possibilidades, os resultados foram agrupados de acordo com a teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011).

Tabela 4 – Categorias de análise da terceira pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.

Pessoa	Quantidade de respostas:	Exemplos de resposta:
Familiares (pais, mãe, pai, irmão, irmã, avós, avôs, tios, tias, primos, padrasto, madrinha, cônjuge, companheiro (a), etc.)	83 (44,86%)	“Sim, a minha mãe é a pessoa responsável por me influenciar na leitura desde a infância.”
Professores (da pré-escola, do ensino fundamental, ensino médio, curso pré-vestibular e da universidade, além de bibliotecários)	40 (21,62%)	“Um professor do ensino médio/cursinho pré-vestibular influenciou toda turma a começar ter hábitos de leitura com textos e livros que se encaixavam com cada um.”
O próprio leitor (interesse intrínseco)	25 (15,51%)	“Não, apenas fascínio próprio.”
Amigos ou amiga (independente do contexto)	16 (8,64%)	“No início da vida leitora sim, amigas me influenciaram a começar a ler. Hoje tenho lido textos literários mais para a faculdade devido ao volume ser alto, não há tempo para uma leitura por hobby.”
Outras pessoas	1 (1,08%)	“Escritores, investidores e empresários.”

Categorias:	Quantidade de	Exemplos de resposta:
Episódio	Respostas:	
Ingresso no ensino superior (e o processo de formação em si)	13 (7,02%)	“Quando entrei no curso de letras/início do curso.”
Período escolar (entre eles curso pré-vestibular)	11 (5,94%)	“Durante o Ensino Médio, o cursinho e a faculdade.”
Biblioteca (tanto uma primeira ida quanto frequentes idas, em bibliotecas escolares ou fora do contexto escolar)	9 (4,86%)	“Quando criança eu não tenha muitos amigos na escola, então ficava na biblioteca durante o intervalo.”
Contato com grupos de leitura (seja presencial ou em grupos de Facebook, vídeos no Youtube, etc.)	5 (2,70%)	“Fiz parte de clubes de leitura, mas não tenho alguém ou uma situação precisa que me influenciou.”
Leitura de uma obra específica	2 (1,08%)	Sim. Com 10 anos li "Meu pé de laranja lima" e a partir disso, criei um amor pela leitura que antes não existia. Desde pequena minha mãe, juntamente da minha escola, sempre incentivaram a minha leitura.
Série de TV (ou Streaming)	1 (1,08%)	“Sim. Melhorei meus hábitos de leitura após assistir uma série onde a personagem principal tinha paixão por literatura.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base na teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011).

A quantidade da Tabela se refere à quantidade de vezes em que um dos respondentes citou a pessoa ou episódio como responsável pelo seu hábito de leitura. Houve ainda respostas de apenas “sim” (3) ou apenas “não” (12) e uma resposta em branco que por si só não apresentavam conteúdo para análise, e por isso foram retirados da Tabela.

Como é possível perceber grupos de pessoas específicos são mencionados mais vezes do que episódios específicos da vida do leitor em sua formação leitora, dentre os mais citados estão os familiares (citado por 44, 86% dos estudantes) e os professores (21,62% dos estudantes). Esse dado reflete o imaginário desejável de que a família seja responsável por apresentar o mundo da leitura aos jovens, os

familiares são importantes para aproximar a criança dos livros, mas isso pode não ocorrer com tanta frequência, pode ser um reflexo do discurso de valor desejado por esse estudante.

Os professores também estão no escopo de pessoas que idealmente deveriam apresentar os livros aos estudantes, são os responsáveis por ensinar e por isso, é reconhecido pelo estudante como um candidato aceitável a ser uma pessoa que influenciou os hábitos de leitura desses estudantes. Santos (2021) identifica o professor como um dos principais mediadores da leitura, que precisa estar preparado para a realidade de sala de aula para formar outros leitores, nesse caso se evidencia a importância de que esses professores em formação também sejam leitores e saibam o que é ser leitor.

Em relação a episódios, os estudantes citam a escola, a biblioteca e o ingresso no ensino superior como momentos em que a leitura começou a se tornar mais presente em suas vidas. Todos esses locais estão também no imaginário de ambientes em que se tem contato com a leitura, pois são parte do processo de formação do leitor. Interessante notar que alguns estudantes citam o ingresso no ensino superior como um episódio que influenciou os hábitos de leitura, pressupondo que a leitura não era uma atividade comum na vida desse estudante. Assim, percebe-se que enquanto para alguns as leituras acadêmicas têm um significado aversivo, para outros é uma porta de entrada para um mundo desconhecido, principalmente considerando que as experiências anteriores podem ter sido negativas e ao atingir a maturidade o juízo de valor relacionado à leitura se modificou.

Este resultado corrobora com Ferreira-Silva, Oliveira e Silva (2011), que afirmam que o leitor precisa sempre de um influenciador para desenvolver o gosto pela leitura. Apesar dessa colocação, os resultados indicaram um grande número de estudantes que despertaram seu interesse pela leitura de forma autônoma, sem a influência de outras pessoas ou eventos, isso pode apontar que a leitura não precisa necessariamente surgir como indicação familiar ou escolar, algumas respostas afirmavam claramente que nenhuma dessas duas instituições influenciou seu gosto pela leitura, o que é uma realidade para muitos estudantes.

5.2.4. Quarta questão

Na quarta questão da parte um do questionário aberto: “De que forma o ingresso no ensino superior influenciou seus hábitos de leitura?”, buscou-se compreender se a vida universitária mudou de alguma forma os hábitos de leitura dos estudantes. Nesse caso, uma mesma resposta também poderia se enquadrar em mais de uma categoria.

Dessa forma, de acordo com as respostas foram criadas as seguintes categorias baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Tabela 5 – Categorias de análise da quarta pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.

Categoria:	Descrição:	Quantidade de respostas:	Exemplos de resposta:
Mudança em relação à QUANTIDADE de leituras	Aumentou a carga de leitura (de textos relacionados ao curso) e/ou Diminuiu a incidência de leitura de textos não acadêmicos	93 (50,27%)	“O ensino superior ‘força’ o estudante a ler mais. Assim, o estudante descobre novos horizontes na leitura.”
Mudança em relação à O QUE se lê	Conhecer outros autores/ outros tipos de texto (gêneros)	80 (43,24%)	“O ensino superior influenciou de maneira a abranger os gêneros textuais, hoje leio textos que antes não eram habituais para mim.”
Mudança em relação à COMO se lê	Ler com mais atenção/ de forma mais crítica	41 (22,16%)	“O ingresso no ensino superior influenciou meus hábitos de leitura no sentido de direcioná-los para uma perspectiva mais crítica e formal; menos ingênua.”

Mudança em relação à QUANDO se lê	Aprender a conciliar leituras acadêmicas com as pessoais/ conciliar o tempo	23 (12,43%)	“A maior influência foi na organização, tanto organização pessoal e do espaço de estudo quando do tempo.”
Mudança em relação à QUALIDADE do que se lê	Fez com que melhorassem os hábitos/ de forma positiva/ ler para aprender	20 (10,81%)	“Positivamente, por mais que não leia muito ainda, a rotina exigida pelos cursos, acaba me fazendo ler mais do que se não estivesse cursando algo.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base na teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011).

Conforme apresentado, metade (50,27%) dos estudantes citou uma mudança em relação à quantidade de leituras, seja o aumento de leituras devido ao curso ou a diminuição das leituras por prazer. Muitas respostas afirmavam que a carga de leitura havia aumentado devido aos textos indicados pelos professores, porém a leitura de textos não acadêmicos, de interesse pessoal ficava em segundo plano ou não aconteciam mais devido a falta de tempo. Nesse caso é possível perceber que a relação que o estudante tem com o texto é motivado de forma extrínseca, ou seja, por influência do professor, para participar da aula, realizar trabalhos e provas ou ainda para pertencer ao grupo ou saber as respostas caso o professor pergunte sobre o texto. De acordo com Ryan e Deci (2000) é muito comum a motivação extrínseca nos processos educativos, principalmente porque as mudanças de paradigma são muito recentes, onde antes o professor mandava o aluno ler e hoje se busca uma autonomia maior do aluno em relação à aprendizagem.

Um grande número de estudantes (43,24%) considerou que houve uma mudança em relação ao que se lê, principalmente pelas novas demandas universitárias. Aqui novamente percebe-se que as leituras consideradas obrigatórias tomaram o espaço de outras leituras. Seria possível classificar as leituras por prazer de acordo com Deci e Ryan (1985) como atividades mediadas por motivação intrínseca, quando a pessoa sente desejo pessoal de realizar a leitura, enquanto as leituras acadêmicas, na maioria das vezes, acabam sendo mediadas pela motivação extrínseca, ou seja, por cobrança do professor, uma necessidade social ou preocupação com as consequências da não leitura.

Em relação ao modo como se lê, 22,16% dos estudantes fez alguma afirmação nesse sentido, buscando expressar que a forma de ler foi modificada após o ingresso no ensino superior. Nesse ponto, é possível retomar a discussão das novas plataformas disponíveis para leitura, os celulares, tablets, o Kindle da Amazon, os ebooks e facilidade de acesso desse material pela internet torna mais distante da realidade dos estudantes o famoso “xerox” do texto, isso sem contar os valores dessas cópias, o papel que muitos tendem a não acumular e a falta de tempo para se enfrentar uma fila para conseguir esse texto.

Uma parte dos estudantes (12,43%) afirma que o momento em que se lê também mudou, principalmente pela alta demanda e pouco tempo disponível para leitura, o que gera uma necessidade de organização do tempo. Também já mencionado, esse tema aparece em outros momentos desta pesquisa por se tratar de um público que não tem a universidade como única atividade diária. Para se adaptar a sua realidade, o estudante precisa pensar em alternativas de momentos de leitura, antes de dormir, no horário de almoço, no ônibus, para tentar aproveitar o único tempo livre. Porém, essa dificuldade em administrar o tempo também pode se tratar de uma procrastinação.

E, por fim, a qualidade do que se lê foi um aspecto que mudou em 10,81% dos pesquisados. Os estudantes tentaram caracterizar de forma qualitativa a forma como o ingresso no ensino superior modificou os hábitos de leitura, dizendo que mudou positivamente ou negativamente, porém esses juízos de valor variavam muito, por exemplo, alguns estudantes consideravam positiva a carga de leitura aumentar, mas outros não porque as leituras eram obrigatórias.

5.2.5. Quinta questão

A quinta questão da parte um do questionário aberto foi a seguinte: “Na sua opinião, qual a importância das leituras em seu curso?”. O objetivo dessa questão foi identificar a importância que os estudantes dão às leituras indicadas em seu curso. Nesse caso, uma mesma resposta também poderia se enquadrar em mais de uma categoria.

Dessa forma, de acordo com as respostas foram criadas as seguintes categorias baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Tabela 6 – Categorias de análise da quinta pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.

Categoria:	Descrição:	Quantidade:	Exemplos de resposta:
Respostas generalizadas	As leituras do curso servem para compreender melhor os temas e adquirir mais conhecimento/ Importância total, muito importante, de suma importância, muito grande, a base do curso, Letras é leitura, etc.	138 (74,59%)	“Importância total, principalmente para o curso de letras.”
Formação profissional e pessoal	As leituras são importantes para formar um bom professor ou um bom leitor	46 (24,86%)	“Essencial. Um bom profissional em Letras deve realizar diversas leituras para sua carreira não importante qual área escolha seguir.”
Complemento à aula dada pelo professor	As leituras servem para melhorar a compreensão das explicações do professor	8 (4,32%)	“Muito importante para o conhecimento e para ajudar nas disciplinas.”
Mudança dos objetivos de leitura	As leituras indicadas são um desafio mesmo para os estudantes que já eram leitores, por se tratar de diferentes objetivos de leitura	3 (1,62%)	“Imensa. Fazer um curso de letras costuma ser um desafio mesmo para aqueles que sempre tiveram contato com a leitura. Já que somos instruídos muitas vezes a leituras que não estamos acostumados.”
Escrita	As leituras são importantes para melhorar a escrita	3 (1,62%)	“Creio que as leituras sejam fundamentais, imagino que elas ajudam em uma melhor interpretação, maior apreensão de conhecimento, na ampliação do repertório e no desenvolvimento da escrita.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base na teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011).

As categorias que surgiram indicam que muitos estudantes associam as leituras à compreensão e aquisição de conhecimento, uma forma de aumentar seu escopo teórico, algo que pode ser encarado como uma resposta generalizada, já que é muito comum. Nesse mesmo sentido, os estudantes fizeram muito uso de respostas simples como: “muito importante” ou “totalmente importante” que não associavam a importância das leituras a nada específico. Nesse caso, é possível perceber o paradoxo dessas respostas pouco elaboradas terem sido fornecidas por estudantes de Letras, dos quais se pressupõe o conhecimento sobre a importância das leituras em seu curso.

A formação profissional e pessoal foi citada por 24,86% dos estudantes como algo que as leituras ajudam a melhorar, além disso, as leituras são encaradas como complemento à aula do professor por 8 estudantes (4,32%). Provavelmente por imaginarem que o objetivo dessas leituras está relacionado ao aprofundamento de conhecimentos que vai permitir uma boa formação acadêmica, o que se trata de um projeto ideal de curso de graduação. É importante lembrar que Freire (1989) afirma que a importância do ato de ler está na formação do leitor e não na quantidade de textos lidos, como foi evidenciado como uma realidade do curso de Letras. O professor deve ensinar seus alunos a lerem de forma crítica, assim a leitura pode se tornar mais interessante.

Além disso, também foi citada a mudança dos objetivos de leitura por 1,62% dos estudantes, no sentido de não ocorrerem mais leituras por interesse, mas por obrigação, tema que aparece na análise de outras questões anteriores. E, a escrita é citada também por 1,62% como algo que melhora a partir das leituras. Houve três respostas em branco e uma resposta concebendo que as leituras deveriam ser levadas mais a sério.

5.2.6. Sexta questão

A sexta e última questão da parte um do questionário aberto era: “Na sua opinião, o que faz você se interessar por uma leitura indicada em alguma disciplina?”. Como as respostas não eram específicas, as respostas foram variadas e precisaram ser agrupadas de acordo com a teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011). O resultado pode ser observado a seguir:

Tabela 7 – Categorias de análise da sexta pergunta da primeira parte do questionário dos estudantes.

Categoria:	Quantidade de respostas:	Exemplos de resposta:
Identificação/ curiosidade/ interesse pelo assunto/ conteúdo/ tema	92 (49,72%)	“Temas atuais ou que estejam mais palpáveis a minha realidade ou de quem conheço.”
Apresentação do professor sobre o texto	75 (40,54%)	“A forma como o docente apresenta o texto.”
Possibilidade de aprofundamento teórico que o texto oferece	23 (12,43%)	“Acredito que a abordagem de algum assunto desperta o interesse para o aprofundamento, pesquisa e consequentemente as leituras.”
Disciplina à qual o texto está relacionado	22 (11,89%)	“Meu nível de envolvimento com a disciplina e o quanto eu gosto do assunto tratado na leitura.”
Autor do texto	17 (9,18%)	“O autor, o pesquiso antes para ter base se ele tem uma escrita fluída ou mais enfadonha.”
Contexto histórico e relevância social do texto	11 (5,94%)	“Desde o contexto histórico de produção até fatos e características sobre o movimento literário ao qual o livro pertence são coisas que me causam interesse.”
Facilidade de leitura	8 (4,32%)	“O assunto, a facilidade de leitura.”
Tamanho do texto	4 (2,16%)	“A linguagem utilizada no texto, a facilidade para compreensão, o tamanho do que será lido, maior identificação com a disciplina.”
Não obrigatoriedade da leitura	4 (2,16%)	“Na maioria das vezes, ela tem chance de me interessar se não for leitura obrigatória. Fora isso, acho que a forma que o professor da disciplina fala do livro conta muito também.”
Disponibilidade do texto (plataforma)	1 (0,54%)	“A forma como o professor a apresenta, o conteúdo da leitura e a maneira que está disponível para ser feita.”
Título	1 (0,54%)	“O título e ser sobre um assunto de meu interesse, como a literatura, por exemplo.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base na teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011).

Nesse caso, surgiram diversas categorias para elucidar o motivo do interesse pela leitura dos estudantes. A mais citada foi a identificação com o tema ou assunto (49,72%). Que também está relacionada ao interesse pela disciplina do texto, mesmo que não seja do interesse do aluno (11,89%). Obviamente a identificação influencia na escolha pela leitura ou não, se trata de uma facilidade ou uma dificuldade a depender do gosto pessoal de cada estudante, porém, apesar disso é preciso ler os textos de temas que não são desejáveis, afinal nenhum curso é composto apenas de disciplinas agradáveis.

Em seguida é citada a forma como o professor apresenta o texto em aula (40,54%). Nesse ponto podemos traçar algumas diretrizes importantes, considerando que os estudantes deveriam ter o professor como exemplo e prestar atenção em sua fala. Assim, de acordo com Deci e Ryan (2000) por mais que se trate de uma motivação extrínseca, ela pode se tornar intrínseca ao ser assumido o modelo do *continuum* de motivação apresentado na Figura 1. Uma descrição simples dessa ocorrência poderia ser: o professor apresenta o texto ao estudante, que sabe que vai precisar ler para participar da discussão da aula seguinte (motivação extrínseca), o aluno inicia a leitura e se interessa pelo tema, passando a buscar outros textos sobre o tema para complementar a discussão da próxima aula (motivação intrínseca). Outro fator é a forma como o texto oferece aprofundamento teórico (12,43%) que também pode ser encarado como uma possibilidade de leitura por motivação intrínseca, já que o estudante ao possuir dúvidas ou dificuldades com algum tema busca outras leituras para compreender e aprofundar seu conhecimento.

Com poucas citações aparecem: o autor do texto (9,18%) e o contexto histórico e relevância social do texto (5,94%), que parecem se tratar de características relacionadas ao interesse pessoal por determinado escritor ou por considerar aquele texto importante ou não. Os estudantes também citam a facilidade de leitura do texto (4,32%), o tamanho do texto, a não obrigatoriedade de leitura, com 2,16% cada e a forma como o texto está disponível (0,54%), todas elas convergem para uma questão de escolha por textos que não vão oferecer dificuldades e por isso poderão ser lidos rapidamente. O título aparece com uma resposta, aparentemente uma resposta pouco comum, dado que dificilmente alguém escolhe os textos apenas pelo título, mas que acaba se encaixando também no

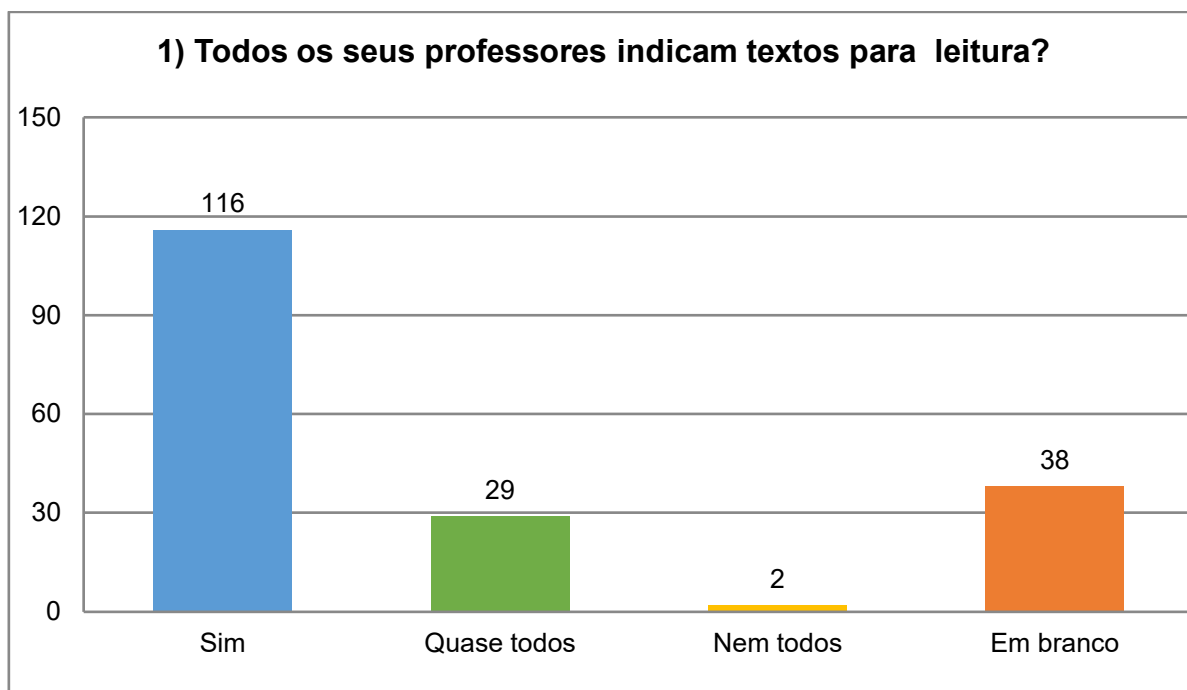
interesse pessoal desse estudante, como nas escolhas por tema. Houve apenas uma resposta em branco.

5.3. Questionário dos estudantes (segunda parte)

Conforme pode ser visto no APÊNDICE C, a segunda parte do questionário dos estudantes foi elaborada com cinco questões com respostas de múltipla escolha. O objetivo desta parte do questionário era identificar como os estudantes administravam as leituras solicitadas pelos professores. Um dado importante dessa segunda parte do questionário é que, durante a impressão, ele ficou localizado no verso da primeira parte. Esse fator gerou um problema comum em vários questionários de coleta: o questionário inteiro ficou em branco. Algumas hipóteses para esse problema foram de que: o estudante não olhou o verso da folha para verificar se haviam mais informações ou o estudante optou por não responder essa segunda parte do questionário por algum motivo. Ademais, o pesquisador só identificou esse problema após finalizar a coleta o que inviabilizou a solução dele durante a coleta. A seguir, são apresentados os resultados desse instrumento de pesquisa.

5.3.1. Primeira questão

Em relação à segunda parte do questionário, a primeira questão discorria sobre a indicação de leitura dos professores:

Gráfico 4 – Primeira questão da segunda parte do questionário dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A primeira pergunta se referia à indicação de leitura por parte dos professores. Conforme as respostas dos universitários, 62,70% dos estudantes afirmaram que todos os professores indicam textos para leitura, indicando uma alta tendência do curso de Letras em realizar leituras. Uma parte dos estudantes (15,67%) afirmou que quase todos os professores indicam textos para leitura, apesar de um número bem menor do que o anterior, isso pode refletir a especificidade de algumas turmas, onde o professor ou professoras nem sempre indicam leituras. Apenas 1,08% dos estudantes afirmaram que nem todos os professores indicam leituras. Por fim, 20,54% deixaram essa questão em branco, assim como o restante do questionário. Obviamente, há discrepâncias entre as respostas, mas ao que tudo indica os professores indicam textos aos alunos.

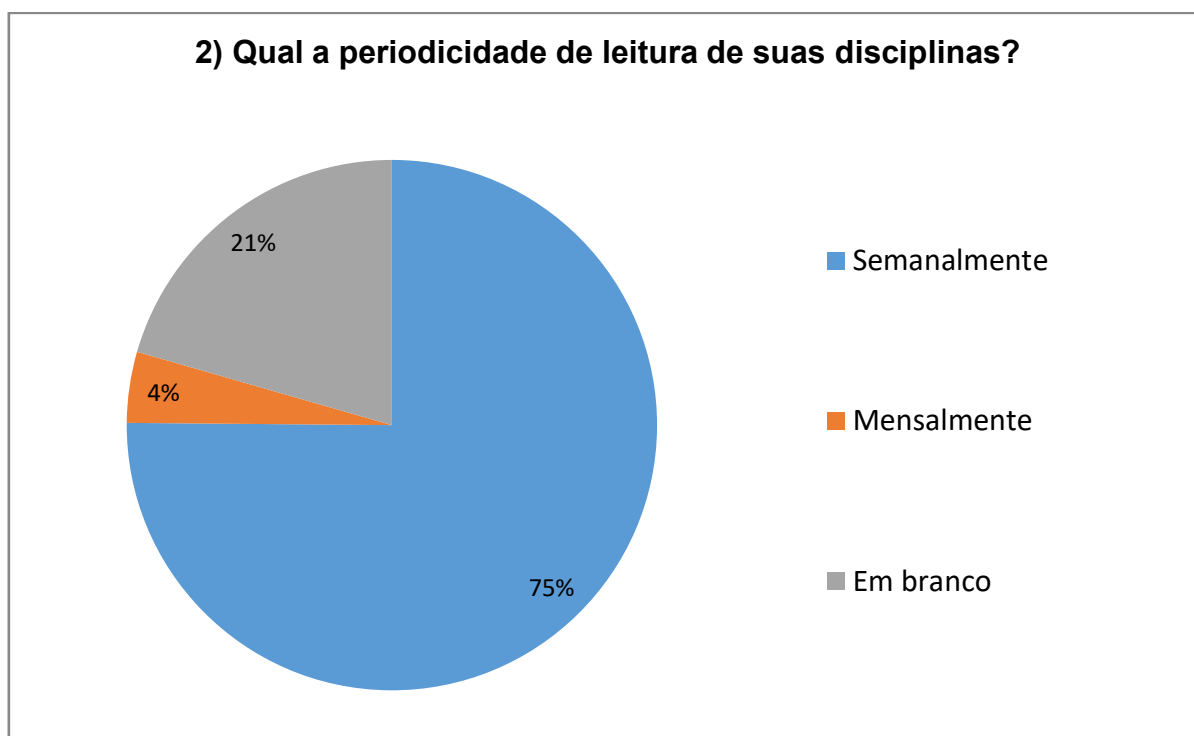
A maior parte dos participantes respondeu que todos os professores indicavam leituras, esse resultado indica uma característica comum do curso de Letras, considerando que é um curso majoritariamente teórico e que a prática também leva em consideração a teoria. Além disso, diversas disciplinas de Literatura solicitam a leitura de obras literárias, o que aumenta a quantidade de leituras esperadas em um curso superior. Uma parte pequena, mas relevante dos estudantes responderam que quase todos ou nem todos os professores indicam leituras, isso pode indicar que alguns professores não indicam leituras ou ainda que

não indicam leituras com frequência, apesar de ser uma característica metodológica não esperada no curso de Letras, isso pode refletir tentativas de alguns docentes para diminuir a sobrecarga de textos indicados para leitura ou ainda o uso de diferentes metodologias para trabalhar com os textos. Também pode indicar que uma parte dos estudantes não reconhece como indicação de leitura a lista de referências que toda disciplina apresenta em seu plano registrado na página da universidade.

5.3.2. Segunda questão

A segunda questão da segunda parte do questionário dos estudantes buscava identificar qual a periodicidade das indicações de leitura dos professores do curso de Letras:

Gráfico 5 – Segunda questão da segunda parte do questionário dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

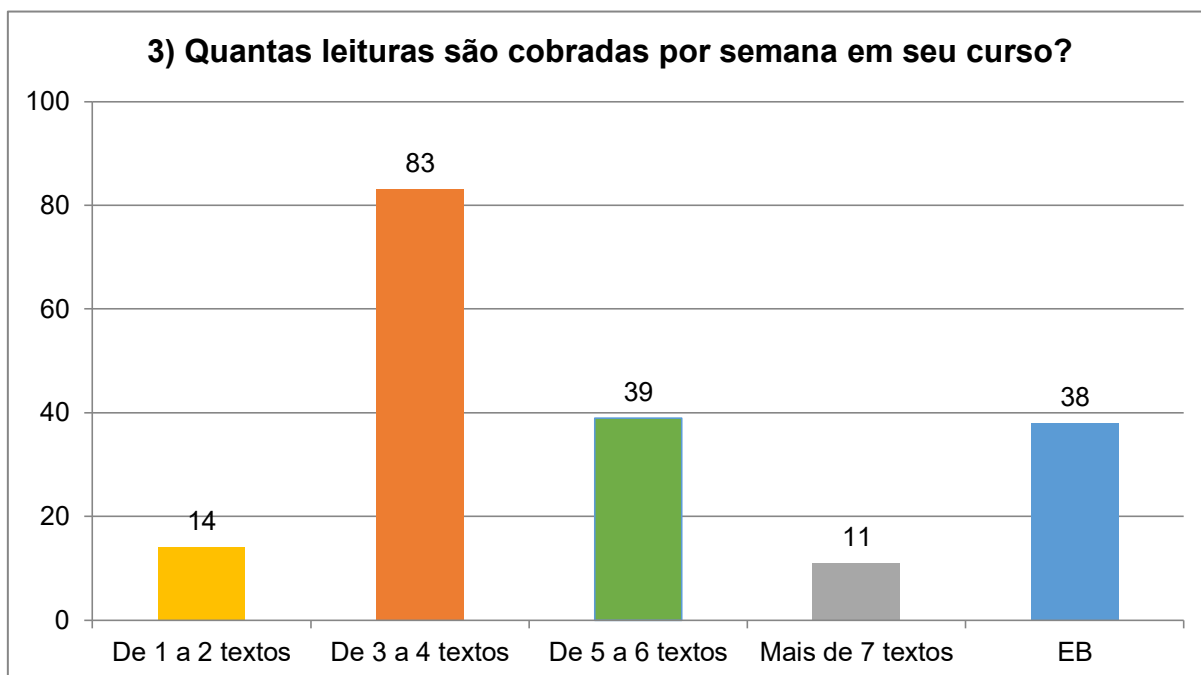
Quanto à periodicidade de leituras solicitadas pelos professores, a maioria dos universitários (139) indicou que semanalmente são cobradas leituras. Apenas oito estudantes afirmaram que os professores indicam leituras mensalmente. Deixaram essa questão em branco 38 estudantes, assim como o restante do

questionário.

Esse resultado corrobora com Tourinho (2011) que afirma que a carga teórica exigida em cursos de formação de professores é grande e que o engajamento para a leitura é um desafio para os docentes universitários. Apesar disso, resta saber se essas leituras indicadas semanalmente são de alguns professores ou de todas as disciplinas. Isso também permite identificar uma característica comum aos estudantes, a cobrança semanal por leitura, por motivação extrínseca (Deci; Ryan, 1985). Apesar de ser cobrada, aparentemente os reguladores não são tão funcionais se não resultarem na leitura. Por exemplo, se um professor cobra a leitura, mas muitos estudantes não leem, isso pode se tornar um comportamento comum, ao passo que cada vez mais estudantes deixaram de ler o texto, porque os colegas não o fazem. Isso pode se agravar ainda mais se os estudantes perceberem que o professor pode dar a aula normalmente sem que eles tenham realizado a leitura. Nesse caso, é importante que o professor estabeleça uma relação dinâmica de diálogo sobre o texto, assim ler o texto será necessário, somente a partir disso é que o professor poderá experimentar despertar o interesse dos alunos pelo texto.

Paulo Freire (1989) critica as propostas que priorizam a quantidade de leituras sem considerar a qualidade da leitura que será realizada pelo aluno, afirmando que essa visão precisa ser superada, principalmente quando se considera que os alunos de uma forma geral possuem pouco tempo fora do contexto acadêmico para realizar as leituras. Ferreira e Santos (2011) também criticam a indicação de muitas leituras acadêmicas que acabam afastando o estudante de leituras fora do contexto de estudo por ser uma tarefa altamente relacionada a uma obrigação.

5.3.3. Terceira questão

Gráfico 6 – Terceira questão da segunda parte do questionário dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A terceira questão buscava informações sobre a quantidade de leituras indicadas por semana no curso de Letras. Alguns estudantes (7,56%) afirmaram que é cobrada a leitura de um a dois textos por semana em seu curso. A maioria dos estudantes (44,86%) afirmou que são cobradas de três a quatro leituras por semana. Um grande número de universitários (21,08%) informou que os professores do curso indicam em média de cinco a seis textos por semana. Poucos estudantes (5,94%) afirmaram que são cobrados mais de sete textos para leitura por semana. Os mesmos 38 estudantes (20,54%) deixaram essa questão em branco, assim como o restante do questionário.

Apesar do resultado predominante da questão anterior sugerir que as leituras são indicadas semanalmente, aqui é possível perceber que a indicação de leitura dos professores pode ocorrer de diversas formas, alguns podem sugerir uma leitura por semana, como o currículo é composto de dez disciplinas por semana, seriam mais de sete textos a serem lidos. Porém, outros professores podem indicar um texto a cada 15 dias, o que modifica a informação dada pelo estudante. A maioria dos estudantes relata que são cobrados de três a quatro textos por semana, o que não representa um número exagerado de textos a serem lidos. Obviamente se os dados referentes a cinco a seis textos e mais de sete textos por semana, juntos representam 50% dos pesquisados, o que pode representar uma diferença entre as

turmas, já que é comum indicar mais leituras aos estudantes mais avançados no curso.

Esse dado contrapõe o que afirma Nolla e Barreto (2013) que os professores universitários indicam muitas leituras e que isso acaba exigindo muito dos estudantes que não estão acostumados com essas cobranças. Ao mesmo tempo, a realidade identificada na coleta parece se aproximar do que aponta Freire (1989) como ideal: frisar a qualidade da leitura em prol da quantidade, visando ensinar a leitura crítica aos estudantes.

Ressalta-se aqui a importância de que os alunos realizem leituras variadas para que possuam arcabouço teórico para elucidar sua prática. Afinal, conforme afirmam Tanzawa e Pullin (2012) é importante que o estudante estabeleça uma relação entre teoria e prática e isso não pode acontecer sem o devido aprofundamento teórico.

5.3.4. Quarta questão

Gráfico 7 – Quarta questão da segunda parte do questionário dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em relação ao ato de ler os textos indicados pelos professores, a grande maioria (107 estudantes) informou que não realizavam a leitura de todos os textos solicitados pelos professores. 40 estudantes afirmaram que realizavam todas as

leituras indicadas pelos professores. E, por fim, 38 estudantes deixaram essa questão em branco, assim como o restante do questionário.

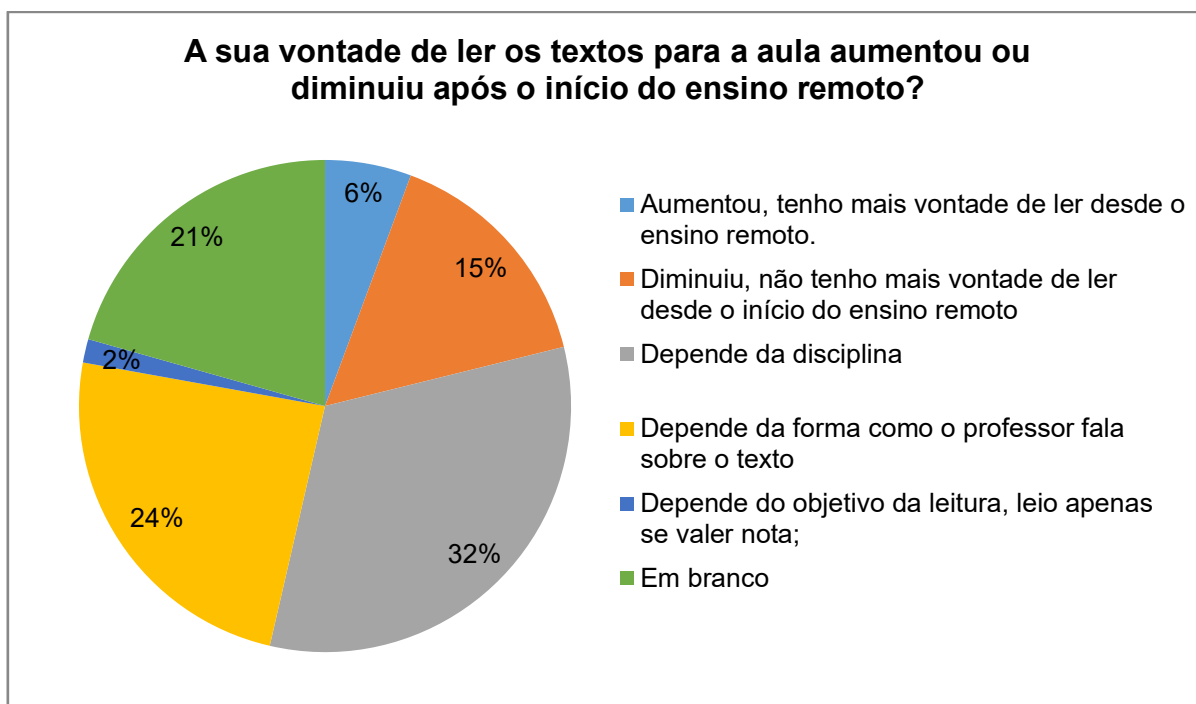
Levando em conta que, de acordo com os resultados anteriores, a maioria dos estudantes considera que os professores indicam textos e que há de três a quatro leituras por semana. Esse resultado permite pensar que nem todos os estudantes leem todos os textos, mas que podem ler alguns deles. Os motivos dessa inconsistência podem ser encontrados em Santos (2006) que considera que os estudantes universitários têm dificuldade para realizar a leitura proposta pelo docente de forma espontânea e quando o fazem, têm dificuldade de compreender o que está sendo lido. Talvez outro ponto a ser compreendido é se o aluno compreende a importância de determinadas leituras, o que pode ser viabilizado por uma breve explicação do tema pelo professor quando indica o texto.

Cavenaghi e Bzuneck (2009) postulam ainda que não ler os textos indicados pelo professor é claramente uma demonstração da desmotivação dos alunos frente à proposta de leitura. Assim, esse resultado pode indicar que 58% dos alunos não leem os textos, pois não foram motivados para isso, ou ainda, que estão desmotivados para qualquer tipo de leitura, o que seria uma causa mais individual do que a primeira apresentada.

Além disso, cruzando os dados da pesquisa, é interessante notar que enquanto mais da metade dos respondentes afirmam que não leem os textos indicados pelo professor, muitos afirmam em outra resposta (segunda questão do questionário fechado dos estudantes) que leem os textos para a aula, que leem diariamente e que são leitores. Isso pode significar que o aluno não lê todos os textos indicados pelo professor ou ainda que lê apenas os textos indicados por alguns professores.

5.3.5. Quinta questão

Gráfico 8 – Quinta questão da segunda parte do questionário dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em relação ao interesse pela leitura após o início do ensino remoto, houve grande variedade de respostas. Um ponto interessante dessa questão foi que alguns estudantes optaram por selecionar mais de uma questão, sendo que alguns ainda fizeram apontamentos sobre a questão, uma estudante do 1º ano escreveu que a pergunta era sem sentido porque iniciou o curso no ensino remoto e agora estava no ensino presencial, outra estudante criou outra alternativa, afirmando que: “Ficou igual. Em verdade, mais fácil, pois usava o tempo de locomoção UEL - casa para ler os textos.” E uma terceira acrescentou a informação ao lado do questionário, de que aprendeu a organizar e estudar melhor durante o ensino remoto.

Sobre os resultados, 11 universitários afirmaram que a vontade de ler os textos para aula aumentou e que têm mais vontade de ler desde o início do ensino remoto. Um dado bem curioso já que se esperava que o distanciamento da proximidade da cobrança do professor tornasse a atividade de leitura mais escassa, principalmente pela facilidade em se esquivar da participação da aula por via remota. 30 estudantes marcaram a opção que descrevia que a vontade de ler diminuiu e que não tinham vontade de ler desde o início do ensino remoto, nesse caso foi possível identificar a realidade do ensino remoto, potencializou a procrastinação e distanciou o professor do aluno, agravando ainda mais as dificuldades de aprendizagem.

Outra grande quantidade de estudantes acredita que a vontade de ler depende da forma como o professor fala sobre o texto. Desta forma, podemos observar uma relação com Oliveira (2019) que trata do papel do professor como principal agente motivador para a leitura, considerando que ele pode apresentar o texto de forma a interessar os estudantes ou apenas indicar a leitura sem uma contextualização prévia, como podemos observar nos resultados, muitos estudantes dizem que a disciplina e a forma como o professor fala do texto os influencia na escolha das leituras, os estudantes consideram isso importante principalmente pela curiosidade despertada por esses fatores, em uma disciplina que o estudante gosta é mais fácil ele se interessar pelos textos. A apresentação do texto realizada pelo professor pode ser uma aproximação desse texto, para que ele veja o conteúdo interessante que possui ou ainda o interesse despertado na discussão sobre o tema ou ainda uma identificação com o professor que torna a leitura necessária para criar um laço de aproximação com o docente.

Um número expressivo de 40 universitários acredita que a vontade de ler depende da disciplina, o que também pode estar relacionado com a afinidade com o professor ou ainda a um interesse pessoal pelos temas da matéria. Apenas três universitários afirmaram que a vontade de ler depende do objetivo da leitura e que só liam se houvesse alguma atribuição de nota para isso, o que evidencia a motivação extrínseca por regulação externa observada na Figura 1. 40 estudantes (21,62%) deixaram essa questão em branco, número superior ao constatado nas outras questões do questionário.

5.4. Questionário de Motivação

O objetivo desse questionário era medir os níveis de motivação dos estudantes em relação às atividades de leitura, além de identificar qual o tipo de motivação com níveis mais altos, se a motivação intrínseca ou a motivação extrínseca. Devido à natureza complexa desse instrumento foi necessário encontrar um especialista em estatística para realizar a tabulação dos resultados. Por se tratar de um instrumento psicométrico foram realizadas as análises estatísticas comuns desse tipo de escala.

Para esclarecer um detalhe importante, os itens da escala de motivação que estavam com duas respostas foram tratados como *missing* na tabulação. As análises foram realizadas no programa JASP 0.16.1.0³.

5.4.1. Participantes

A amostra foi composta por 183 participantes, com idades variando de 18 a 64 anos ($M = 24,31$; $DP = 7,74$). A maioria dos participantes reportou estar cursando o primeiro ano do curso (27%) e frequentar o turno noturno (54,6%).

5.4.2. Análise Fatorial e consistência interna

A Análise Fatorial Confirmatória foi realizada utilizando o estimador Diagonally Weighted Least Squares (DWLS). Os índices de ajuste do modelo foram adequados: CFI = 0,97; TLI = 0,97; RMSEA = 0,04 [IC: 0,03 – 0,06]; $\chi^2(df) = 250,07$ (188), $p = 0,01$. A consistência interna foi estimada utilizando o Alfa de Cronbach e o Ômega de McDonald. Os resultados foram:

³ Jeffrey's Amazing Statistics Program versão 0.16.1.0.

Tabela 8 – Análise Fatorial Confirmatória dos Itens do Questionário de Motivação.

Itens	Motivação Intrínseca	Motivação Extrínseca
1. Eu leio porque ler é importante para mim.	0,50	
2. Eu tenho vontade de ler e aprender assuntos novos.	0,64	
3. Eu leio porque ler me dá prazer e alegria.	0,50	
5. Eu fico tentando ler um texto, mesmo quando ele é difícil para mim.	0,40	
6. Eu leio textos acadêmicos porque acho importante.	0,41	
8. Eu leio porque gosto de adquirir novos conhecimentos.	0,59	
10. Eu gosto de ler textos difíceis.	0,67	
11. Eu procuro ler mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem.	0,39	
13. Eu fico interessado (a) quando meus professores indicam um texto novo.	0,62	
16. Eu leio porque quero aprender cada vez mais.	0,65	
17. Eu leio mesmo sem ninguém solicitar.	0,71	
18. Eu gosto de ler textos desafiantes.	0,74	
19. Eu me esforço bastante para realizar as leituras da faculdade, mesmo quando não vão valer como nota.	0,38	
4. Eu só leio os textos para não me sair mal na universidade.		0,57
7. Eu prefiro ler textos fáceis.		0,62
9. Eu leio apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova.		0,57
12. Eu só leio porque quero tirar notas altas.		0,47
14. Eu desisto de fazer uma leitura, quando encontro dificuldade.		0,53
15. Eu prefiro as leituras relativamente simples e diretas.		0,65
20. Eu leio porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente.		0,23
21. Eu acredito que não tem sentido fazer uma boa leitura se não for para compartilhar com outras pessoas.		-0,10

Alfa	0,85	0,63
Ômega	0,85	0,65

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Após desconsiderar os itens que não atingiram o valor mínimo, a Análise Fatorial Confirmatória foi realizada utilizando o estimador Diagonally Weighted Least Squares (DWLS). Os índices de ajuste do modelo foram adequados: CFI = 0,97; TLI = 0,96; RMSEA = 0,05 [IC: 0,04 – 0,07]; $\chi^2(df) = 226,01 (151)$, $p = 0,01$. A consistência interna foi estimada utilizando o Alfa de Cronbach e o Ômega de McDonald.

Esses dados permitem compreender que a maioria dos itens foi validado, ou seja, foram considerados consistentes de acordo com as respostas dos estudantes. Na pesquisa em psicologia, os instrumentos psicométricos precisam ser validados estatisticamente, para isso são realizadas análises para descobrir se as respostas de cada item foram variadas, quando um item obtém respostas muito próximas é considerado com baixa consistência, justamente por não oferecer a possibilidade de variância da resposta esperada por ele. No caso da Tabela 8, apenas os itens 20 e 21 obtiveram consistência baixa em relação a resposta (a consistência é considerada baixa quando obtém valor abaixo de 0,30), isso significa que uma outra amostra pode ser feita para validá-los ou que esses itens não devem ser usados em testes futuros porque não servem para medir o que o pesquisador desejava. É possível verificar ainda que cada item possui proximidade com um tipo de motivação que se esperava medir e que o nível de consistência de cada item varia justamente pela variedade de respostas. A Tabela 9 apresenta os itens que obtiveram valores aceitáveis com a média total e o desvio padrão de todas as respostas desconsiderando os itens 20 e 21.

Tabela 9– Análise de Consistência Interna dos Itens do Questionário de Motivação.

Itens	Motivação Intrínseca	Motivação Extrínseca
1. Eu leio porque ler é importante para mim.	0,50	
2. Eu tenho vontade de ler e aprender assuntos novos.	0,64	
3. Eu leio porque ler me dá prazer e alegria.	0,50	
5. Eu fico tentando ler um texto, mesmo quando ele é difícil para mim.	0,40	
6. Eu leio textos acadêmicos porque acho importante.	0,42	
8. Eu leio porque gosto de adquirir novos conhecimentos.	0,59	
10. Eu gosto de ler textos difíceis.	0,67	
11. Eu procuro ler mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem.	0,39	
13. Eu fico interessado (a) quando meus professores indicam um texto novo.	0,63	
16. Eu leio porque quero aprender cada vez mais.	0,65	
17. Eu leio mesmo sem ninguém solicitar.	0,71	
18. Eu gosto de ler textos desafiantes.	0,74	
19. Eu me esforço bastante para realizar as leituras da faculdade, mesmo quando não vão valer como nota.	0,38	
4. Eu só leio os textos para não me sair mal na universidade.		0,58
7. Eu prefiro ler textos fáceis.		0,62
9. Eu leio apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova.		0,58
12. Eu só leio porque quero tirar notas altas.		0,48
14. Eu desisto de fazer uma leitura, quando encontro dificuldade.		0,54
15. Eu prefiro as leituras relativamente simples e diretas.		0,67
Alfa	0,85	0,63
Ômega	0,85	0,65
<i>M</i>	30,01	18,60

DP 6,76 4,02

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5.4.3. Descritivas por grupo com comparação de média por grupos

Foram comparadas as médias dos grupos de anos no curso nos fatores de Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca por meio de uma ANOVA⁴. Além disso, foi realizado um teste post-hoc de Tukey, buscando identificar a origem de eventuais diferenças entre os grupos, no entanto, nenhum resultado foi significativo.

Tabela 10 – Comparação das médias entre as turmas a partir do Questionário de Motivação.

Variável	Grupos (n)	M	DP	Mín	Máx	F	P
Motivação Intrínseca	1º Ano (49)	29,22	6,54	16	43	1,19	0,31
	2º Ano (40)	29,03	7,93	17	43		
	3º Ano (42)	31,49	6,43	17	46		
	4º Ano (45)	30,36	6,11	21	45		
Motivação Extrínseca	1º Ano (50)	19,20	4,04	9	26	1,69	0,17
	2º Ano (44)	18,91	4,09	9	27		
	3º Ano (45)	17,47	3,95	10	25		
	4º Ano (46)	18,76	3,91	9	27		

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5.4.4. Pontuação dos itens

⁴ A Análise de Variância (ANOVA) é uma fórmula estatística utilizada para comparar as variâncias entre as medianas (ou médias) de grupos diferentes.

Tabela 11 – Média de pontuação de cada item do Questionário de Motivação.

	Quant. de respostas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1. Eu leio porque ler é importante para mim.	185	1,0	4,0	1,605	,74526
2. Eu tenho vontade de ler e aprender assuntos novos.	185	1,0	4,0	1,605	,70013
3. Eu leio porque ler me dá prazer e alegria.	182	1,0	5,0	1,879	,94997
4. Eu só leio os textos para não me sair mal na universidade.	183	1,0	5,0	3,125	,96678
5. Eu fico tentando ler um texto, mesmo quando ele é difícil para mim.	185	1,0	5,0	2,237	,95989
6. Eu leio textos acadêmicos porque acho importante.	183	1,0	5,0	2,000	,89565
7. Eu prefiro ler textos fáceis.	183	1,0	5,0	2,606	1,0262
8. Eu leio porque gosto de adquirir novos conhecimentos.	182	1,0	5,0	1,653	,74771
9. Eu leio apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova.	182	1,0	5,0	3,357	1,0293
10. Eu gosto de ler textos difíceis.	185	1,0	5,0	3,081	1,0102
11. Eu procuro ler mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem.	183	1,0	5,0	1,885	,91565
12. Eu só leio porque quero tirar notas altas.	184	1,0	5,0	3,462	1,0907
13. Eu fico interessado (a) quando meus professores indicam um texto novo.	184	1,0	5,0	2,489	,93499
14. Eu desisto de fazer uma leitura, quando encontro dificuldade.	185	1,0	5,0	3,600	,89199
15. Eu prefiro as leituras relativamente simples e diretas.	184	1,0	5,0	2,597	1,0033
16. Eu leio porque quero aprender cada vez mais.	184	1,0	4,0	1,739	,78746
17. Eu leio mesmo sem ninguém solicitar.	185	1,0	5,0	2,059	1,0486
18. Eu gosto de ler textos desafiantes.	184	1,0	5,0	2,728	1,0412
19. Eu me esforço bastante para realizar as leituras da faculdade, mesmo quando não vão valer como nota.	185	1,0	5,0	2,421	1,0244
20. Eu leio porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente.	183	1,0	5,0	4,169	1,0735
21. Eu acredito que não tem sentido fazer uma boa leitura se não for para compartilhar com outras pessoas.	185	1,0	5,0	3,291	1,2858

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

De acordo com essa Tabela, é possível verificar quais itens foram mais ou menos pontuados de acordo com a escala Likert⁵ disponível para resposta: Sempre (1), Quase sempre (2), Às Vezes (3), Quase Nunca (4) e Nunca (5). A partir das médias de cada item, pode-se inferir qual foi o maior número de resposta dos estudantes para aquela afirmação. Por exemplo: “20. Eu leio porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente.” Foi o item com a média 4,16, o que sugere que os estudantes marcaram mais vezes ‘Quase nunca’, desta forma os estudantes consideram que: quase nunca leem porque ficam preocupados que as pessoas não os achem inteligentes. Outro exemplo: “2. Eu tenho vontade de ler e aprender assuntos novos”, teve sua média 1,60, o que permite entender que os estudantes consideram que Sempre tem vontade de ler e aprender assuntos novos.

Analisando as questões que menos pontuaram podemos compreender algumas características desses estudantes que não influenciam diretamente nos motivos para ler um texto. Por exemplo: “20. Eu leio porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente.” Aparentemente a leitura não serve para que o aluno se sinta confortável em participar das aulas, possuindo conhecimento sobre o tema, isso implica o estudante não se preocupa com julgamentos por parte dos colegas ou do professor. Outra questão: “14. Eu desisto de fazer uma leitura, quando encontro dificuldade.” Essa afirmação também obteve uma alta pontuação, indicando que os alunos concluem uma leitura mesmo que não compreendem o tema, isso pode ser um sinal de que a leitura pode estar se tornando mecânica, no sentido em que o aluno continua a ler mesmo sem entender. Uma terceira questão pouco pontuada foi: “12. Eu só leio porque quero tirar notas altas.” Aqui é possível perceber que as leituras não são associadas à nota e que o professor não estabelece uma relação entre a leitura do texto e uma pontuação.

Em relação àquelas questões mais pontuadas, ou seja, que afetam o interesse dos alunos pela leitura, podemos observar: “1. Eu leio porque ler é importante para mim.” Essa alternativa demonstra que os alunos têm como um dos principais motivos para leitura a importância da leitura para si, o que pode indicar uma relação com a motivação intrínseca, quando se está motivado por interesse próprio. Uma segunda afirmação com pontuação alta foi: “2. Eu tenho vontade de ler e aprender assuntos novos.” O que também sugere que o interesse desses alunos

⁵ A escala Likert é utilizada em pesquisas em que se pretende obter os níveis de concordância com uma determinada afirmação.

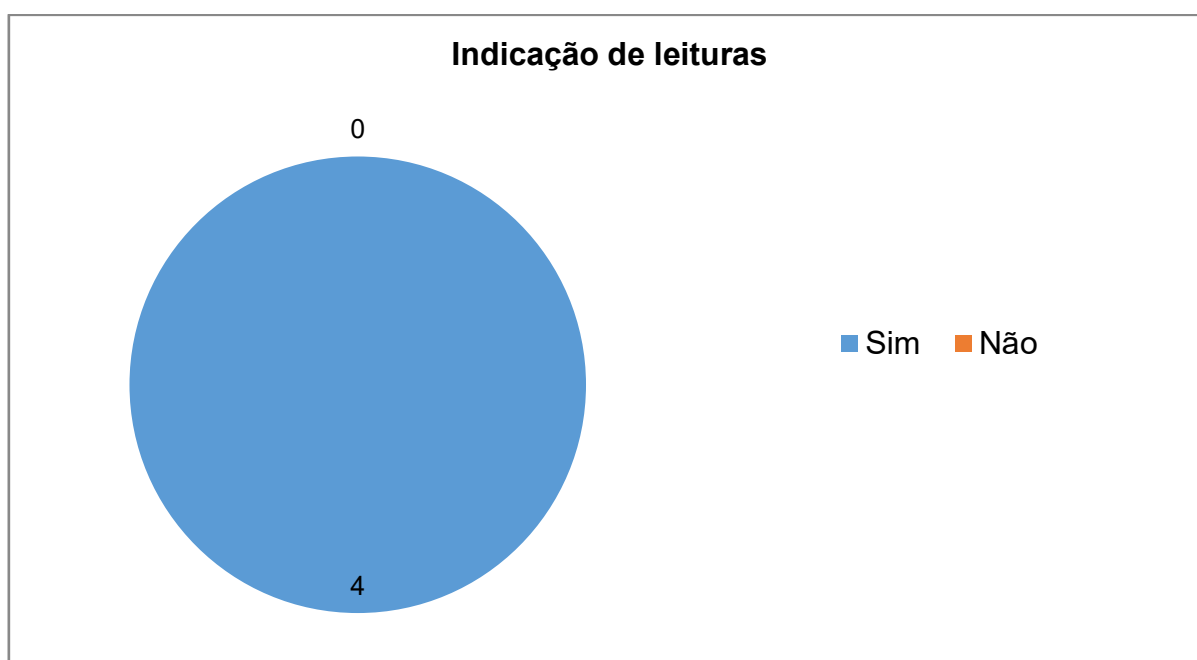
está relacionado com a aprendizagem e aquisição de conhecimentos novos. Por fim, a terceira questão mais pontuada foi: “8. Eu leio porque gosto de adquirir novos conhecimentos.” Demonstrando que o interesse pela leitura se estabelece por novos temas e assuntos, algo que pode ser explorado pelo professor.

5.5. Questionário dos docentes

5.5.1. Primeira pergunta: “Você costuma indicar leituras para suas aulas?”

A primeira pergunta do questionário dos docentes tinha como objetivo verificar se as informações fornecidas pelos estudantes poderiam ser confirmadas pelos professores.

Gráfico 9 – Primeira pergunta do Questionário do docente.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

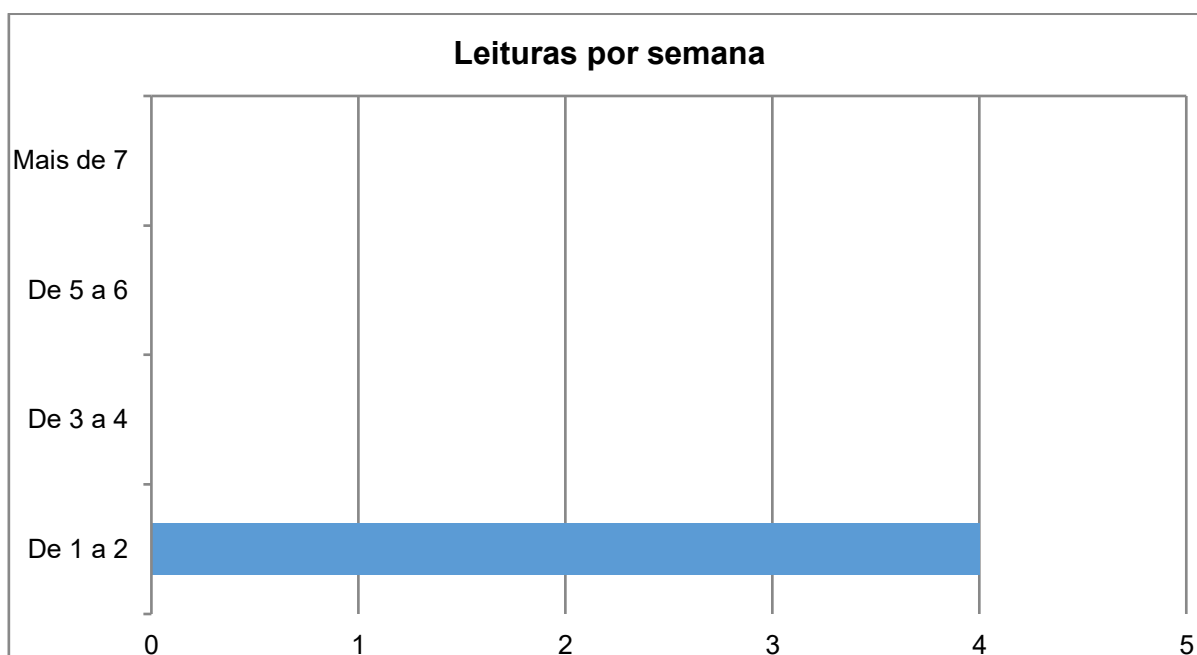
Essa resposta indica uma discrepância entre as respostas dos alunos no Questionário fechado, onde muitos afirmavam que nem todos os professores indicavam leituras. Isso pode indicar que a comunicação entre professor e alunos pode estar afetada ou que os alunos não conseguem distinguir quais textos eles precisam ler para a aula daqueles que são usados pelo professor na aula. Uma alternativa para evitar esse problema seria a apresentação prévia de uma lista de textos a serem trabalhados no bimestre, como fazem alguns professores. Outro

ponto importante é que a avaliação da disciplina considere a leitura dos textos, afinal se o aluno não associar a leitura à necessidade de obter nota, dificilmente ele tentará ler o texto. A leitura não pode ser indicada distanciada de seu objetivo inicial, que é a aprendizagem.

5.5.2. Segunda pergunta: “Em média, quantas leituras são indicadas aos alunos por semana?”

Na segunda pergunta do questionário docente também se buscou cruzar os dados dos estudantes para torná-los mais ou menos consistentes e com base nisso tentar entender esse resultado.

Gráfico 10 - Segunda pergunta do Questionário do docente.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

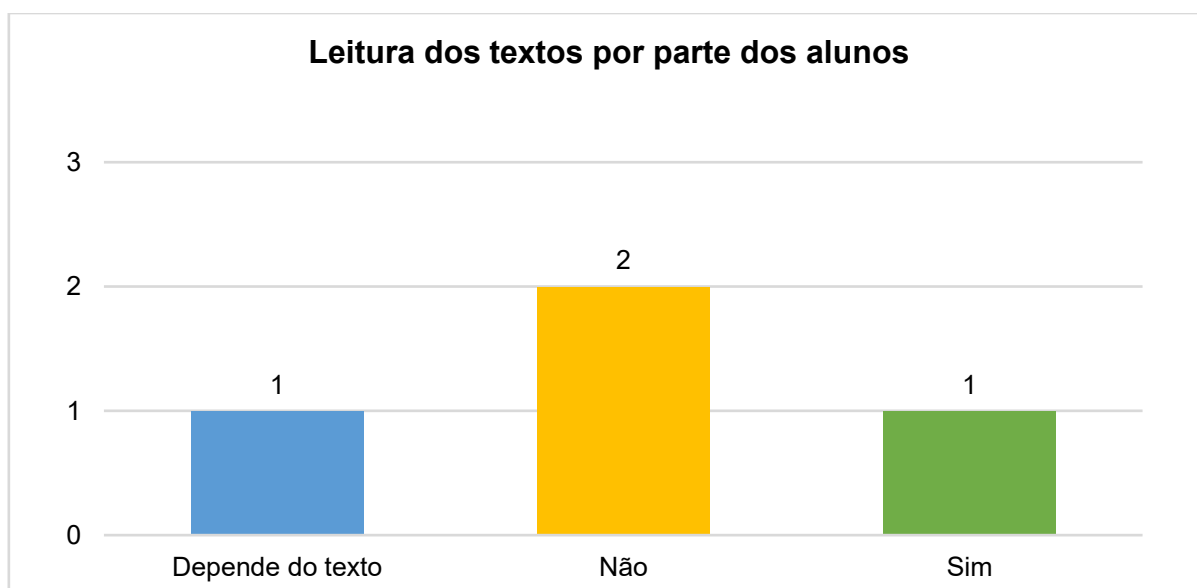
Aqui é possível confirmar a falha de comunicação, já que a maioria dos estudantes indicou que leem de três a quatro textos por semana e os professores respondentes afirmam que solicitam de um a dois textos por semana. Isso significa (teoricamente) que seriam pelo menos 10 leituras por semana se todos os professores (incluindo os que não responderam a pesquisa) pedissem as leituras. Porém, pode ser que alguns professores indiquem leituras, mas não as exijam, o que seria uma opção para compreender a diferença no número de textos que os

alunos afirmam que são cobrados. Essa seria outra característica importante de explicar aos estudantes, quais textos são básicos (obrigatórios) e quais são complementares (não obrigatórios).

5.5.3. Terceira pergunta: “De forma geral, você considera que seus alunos leem os textos indicados em sua disciplina?”

A terceira pergunta tinha como propósito coletar a opinião dos professores sobre sua percepção do engajamento de leitura de seus textos.

Gráfico 11 - Terceira pergunta do Questionário do docente.



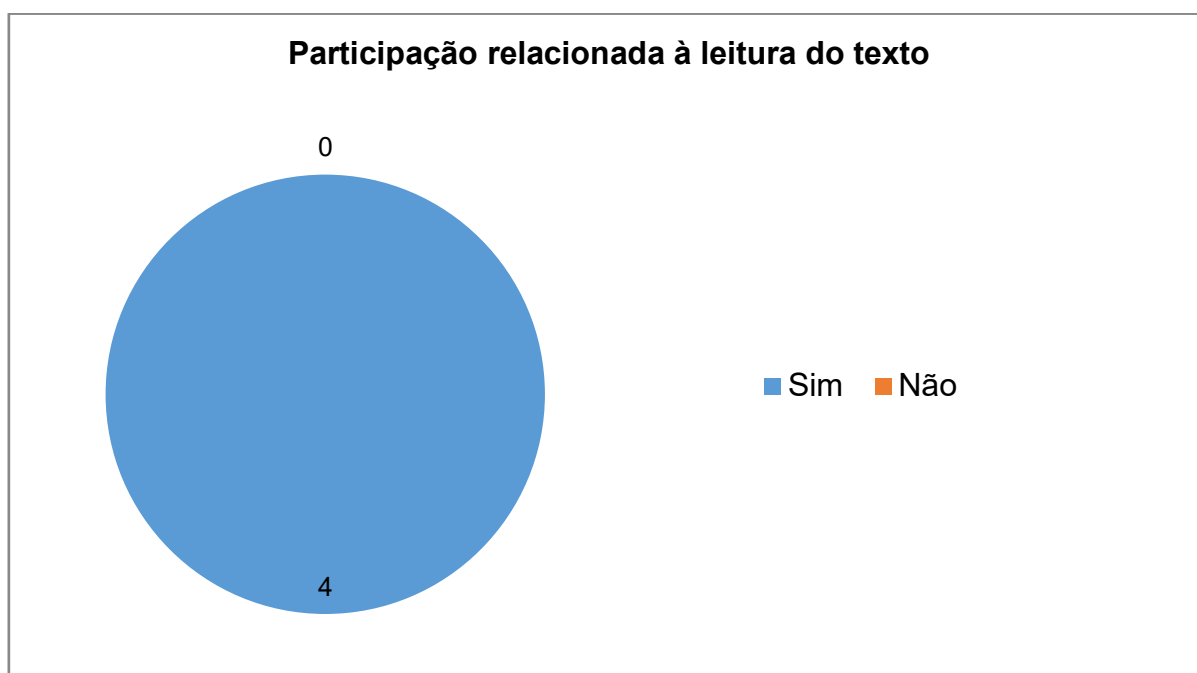
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Essa pergunta confirma a informação dada pelos estudantes anteriormente sobre a leitura dos textos ser realizada ou não. Dois professores afirmam que seus alunos não leem os textos, nesse caso pode existir uma dificuldade do professor em aproximar o texto do aluno ou ainda um desinteresse da turma pela disciplina, talvez por desconhecer sua real importância. Um dos professores afirmou que a leitura depende do texto, confirmando também a informação do questionário dos estudantes em que afirmam que o tema é um dos principais motivos para escolha dos textos a serem lidos. E um dos professores afirma que os alunos leem os textos, nesse caso seria interessante entender como esse professor apresenta os textos aos alunos e como estabelece uma relação de cobrança ou não.

5.5.4. Quarta pergunta: “Você considera que a participação na aula está relacionada à leitura do texto?”

A quarta questão buscou identificar a relação entre a leitura e a participação do aluno na aula.

Gráfico 12 - Quarta pergunta do Questionário do docente.



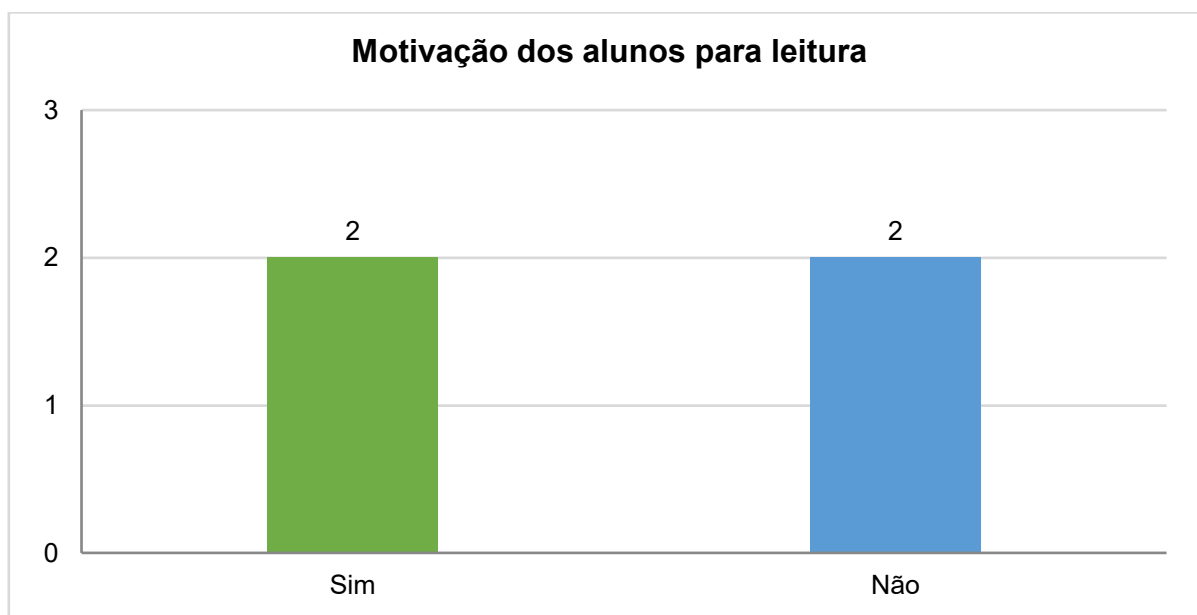
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

É possível identificar que a participação do aluno sempre se relaciona com a leitura do texto segundo os professores. Assim, pode-se compreender que quando o estudante lê o texto participa da aula e quando não lê fica em silêncio. Nesse caso fica evidenciada a importância da leitura prévia para o bom funcionamento da dinâmica da aula, o que talvez o aluno não compreenda. Como afirma Orlandi (1986) o texto possui uma incompletude e uma multiplicidade de sentidos que só podem ser completos e descobertos por diferentes tipos de leitores. Também Geraldi (2002) afirma que a leitura permite um diálogo com o texto. Isso só é possível com as diversas leituras disponíveis em uma turma, caso só o professor apresente sua leitura daquele texto, a qualidade da aula é afetada drasticamente e perdem-se diversas oportunidades e ideias.

5.5.5. Quinta pergunta: “Você considera que seus alunos se motivam para realizar as leituras?”

A quinta pergunta pretendia conceber se os professores consideravam seus alunos motivados ou não.

Gráfico 13 - Quinta pergunta do Questionário do docente.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

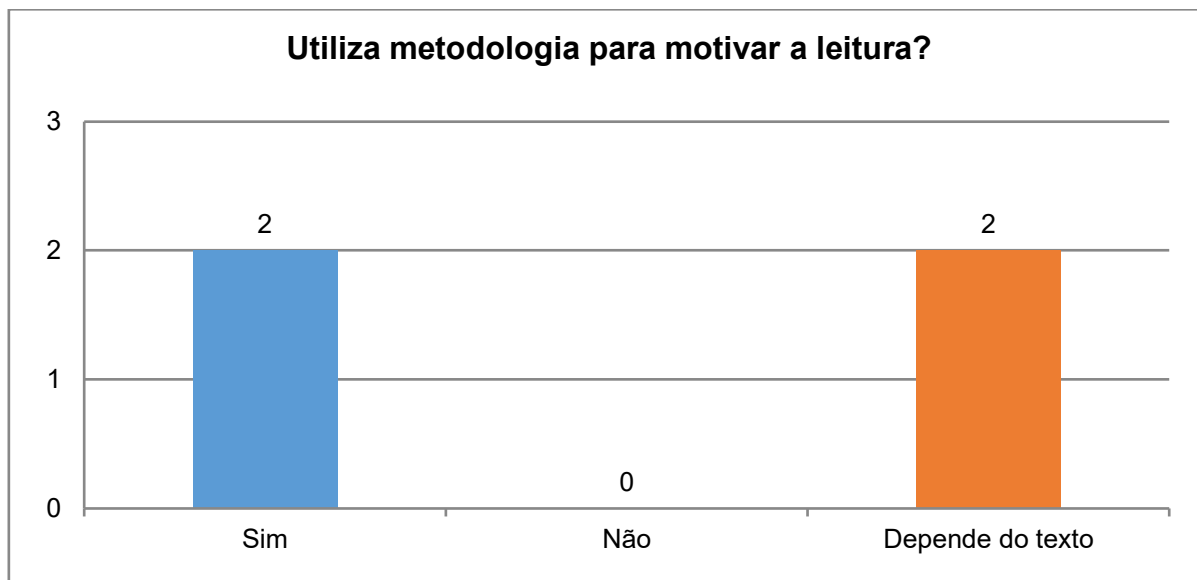
Essa questão demonstra que os professores divergem em suas opiniões, enquanto metade deles considera que os alunos estão motivados para ler, a outra metade considera que não estão motivados para ler. Provavelmente as respostas condizem com os resultados da questão três onde alguns professores afirmam que os estudantes leem os textos e outros não. De qualquer forma, é possível compreender que alguns professores tem mais facilidades que outros em motivar os alunos, o que precisaria ser melhor investigado. Obviamente as boas práticas devem ser difundidas e as práticas ineficientes descontinuadas.

5.5.6. Sexta pergunta: “Quando você indica as leituras, utiliza algum método para motivar os alunos a realizá-las?”

A sexta pergunta buscava entender se os professores utilizavam ou não

métodos para motivar os alunos a realizar as leituras.

Gráfico 14 - Sexta pergunta do Questionário do docente.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As respostas indicam que todos os professores afirmam utilizar metodologias para motivar seus alunos a lerem os textos, dois deles aparentemente com todos os textos e dois deles a depender do texto. Esse dado pode também estar relacionado às respostas anteriores, pois caso o professor não tente motivar a leitura de determinado texto pode ser que obtenha menos sucesso na participação dos alunos. Ressalta-se a importância da utilização de metodologias para motivar os alunos conforme indica Oliveira (2019).

5.5.7. Sétima pergunta: “Caso utilize algum método, especifique qual.”

Na última pergunta do questionário, a única aberta, os professores poderiam discorrer sobre sua metodologia, para que o pesquisador pudesse associar essa resposta com as questões anteriores.

As metodologias citadas pelos professores foram: Indicar o tema do texto, apontar curiosidades, relacionar com outros textos, fazer resumo do texto, apontar trechos, destacar a importância do texto, fazer um comentário sobre o conteúdo do texto e questionar os alunos sobre quais pontos dos textos chamaram a atenção. É possível perceber que os professores utilizam diversas técnicas para atrair o

interesse dos alunos pela leitura. Algumas dessas “metodologias” são um tanto comuns para tentar motivar um estudante, seria possível caracterizar todos como estratégias, mas não metodologias. Em todos os casos, se há cobrança para a leitura para a aula, a relação de motivação estabelecida é extrínseca, porém pode-se objetivar um tipo de motivação extrínseca mais integrada (próxima da motivação intrínseca). Isso significa que os estudantes terão uma motivação (cobrança do professor) por mais arbitrária que possa ser. Deve-se ao mesmo tempo estabelecer uma motivação inicial para aos poucos se aproximar de níveis mais satisfatórios de motivação (intrínseca).

Por exemplo: ‘indicar o tema do texto’, será necessário para que o leitor entenda porque deve ler aquele texto, assim como ‘entender a importância do texto’. ‘Apontar curiosidades’, ‘apontar trechos’, ‘relacionar com outros textos’ e ‘fazer um comentário sobre o conteúdo do texto’ pode ser interessante para se aproximar mais de uma regulação por motivação intrínseca, considerando que pode acontecer uma identificação com o conteúdo a ponto de se interessar pela leitura. ‘Fazer um resumo’ parece uma estratégia que distancia o aluno da necessidade de leitura, pois com o resumo em mãos ele pode se utilizar dele para participar da aula, apesar de forma mais rara poder despertar o interesse em mais informações sobre o texto. “Questionar quais pontos do texto chamaram a atenção é uma estratégia pós-leitura, assim não se caracteriza como uma metodologia.

É possível perceber uma dificuldade dos professores em diferenciar técnicas e estratégias de métodos. Enquanto os primeiros são meios para se atingir um objetivo, um por vez. O segundo se trata de um caminho para atingir um fim, um planejamento total. Assim, seria importante oferecer aos docentes tanto novas estratégias como metodologias para que ele possa escolher quais seriam mais úteis em suas aulas.

Porém, mesmo com essa diversidade, nem sempre o professor consegue motivar a leitura de forma não obrigatória. Em um dos casos, um professor afirma que “Infelizmente, o que mais funciona é relacioná-lo a uma avaliação.” Em outro caso, a professora afirma também: “Infelizmente, percebo que os alunos se interessam em fazer a leitura quando é para algum tipo de avaliação ou atividade valendo nota”. Isso demonstra que mesmo quando o professor utiliza metodologias diversas, o aluno pode estar preso à necessidade ou obrigatoriedade de leitura apenas quando esta vale nota ou será necessária para uma avaliação.

Aqui, podemos afirmar que nem todos os métodos estão sendo eficientes, já que há muitos alunos que não leem os textos.

No Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina datado do ano de 2018, o currículo prevê uma disciplina chamada “Estratégias de Leitura” com a seguinte ementa: "Texto como unidade de linguagem situada. Estratégias de leitura para a compreensão textual. Texto multissemiótico." Tal constatação é um ponto positivo porque, de acordo com Cantalice e Oliveira (2009) são necessárias disciplinas que ensinem as estratégias de leitura para que os estudantes saibam quais as melhores formas de ler os textos indicados pelo professor.

5.6. Sugestões metodológicas

Buscando elucidar o último objetivo deste trabalho, serão apresentadas algumas ideias para que os docentes consigam motivar mais seus alunos. Inicialmente, é preciso deixar claro que estas sugestões não se tratam de metodologias nem de modelos didáticos, são meios para encontrar novas possibilidades frente às dificuldades de engajamento dos alunos na leitura.

É importante ressaltar que o professor não é responsável diretamente pela falta de motivação dos alunos, mas é ele quem pode modificar a relação de motivação que o aluno tem com o texto, como já explicado na seção de motivação. O docente é um agente que inicia o processo de motivação, considerando que o aluno raramente se interessa pela leitura do texto acadêmico sem uma apresentação do texto. Nesse sentido, ele deve compreender seu papel como facilitador da motivação para a leitura.

A partir desse entendimento, uma próxima etapa pode ser identificar quais os níveis de motivação dos alunos, estabelecer um perfil de leitura, as expectativas dos alunos em relação aos textos e quais os métodos de aula que o motivam mais a ler o texto. Para isso, ele pode utilizar questionários prontos ou elaborados por ele. O objetivo dessa atividade seria coletar informações sobre os alunos, o docente se preocupa com esse tipo de dado, mas isso pode ser importante para a escolha das leituras ou a forma como vai trabalhar cada uma delas.

Estabelecido este perfil, ele deve analisar se as demandas dos alunos podem auxiliar na definição de metodologias. Por exemplo, se uma grande parte dos

estudantes se sente mais motivado por trabalhar o texto em grupos, essa é uma possibilidade a ser acrescentada no planejamento das aulas. Em outro caso, o professor pode pretender trabalhar com seminários, mas se os alunos não consideram esse modelo de aula motivador, seria o caso de repensar a metodologia utilizada.

Antes de iniciar as indicações de leitura, o professor pode também apresentar algumas estratégias de leitura para facilitar o trabalho do aluno, visto que muitas vezes ele pode não possuir ferramentas para realizar uma leitura crítica do texto. Alguns exemplos de estratégias de leitura são: fazer resumo (em texto ou tópicos), sublinhar ou grifar partes importantes do texto ou dúvidas, pesquisar vídeos ou outros textos sobre o assunto, etc. Além disso, o professor pode auxiliar os alunos nas definições do momento da leitura, quais os melhores horários para se ler e quais os lugares que o aluno prefere ler. Também deve levantar informações acerca da preferência por texto impresso ou digital, proporcionando (se possível) o acesso nessas duas formas para que o aluno escolha.

Quanto às formas de instigar leituras, o professor pode se utilizar do interesse dos alunos pelas temáticas que eles já tinham antes de ingressar na universidade. Quando se trata de textos mais técnicos, o professor pode ter um desafio maior. Nesse caso, a metodologia também pode auxiliar, visto que o aluno planeja a leitura com base na aula seguinte, é possível estabelecer um desafio como consequência. Por exemplo, o professor solicita a leitura de um texto teórico de Saussure, ele pode deixar claro que o texto é complicado e pedir que quem entendesse melhor tentasse explicar aos colegas. Caso os estudantes aceitem a ideia, após as apresentações, o professor pode complementar ou corrigir suas falas. Isso pode ajudar inclusive os alunos a compreenderem temas difíceis, considerando que a linguagem do professor pode se distanciar daquela utilizada pelos alunos, nesse caso a comunicação ficaria mais próxima à realidade deles.

Por fim, um ponto muito importante para influenciar os alunos a ler os textos é a avaliação. Normalmente, o docente tende a dar uma única nota em uma só avaliação, seja ela seminário, prova ou trabalho. Esse modelo é muito questionado, pois restringe todo o processo de aprendizagem ao que é cobrado nessa avaliação. Como forma de contrapor esse modelo, autores como Luckesi (2005) sugerem que a avaliação seja realizada durante o processo, algo no mesmo sentido do parágrafo anterior. A esse modelo pode ser acrescentado uma nota variável, por exemplo, caso o

professor avalie a participação nas aulas e os alunos se engajem nas discussões, o peso da prova pode ser menor, ou caso julgue que todos os alunos leram os textos e compreenderam o tema, pode inclusive desconsiderar a necessidade de uma prova.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho realizou uma problematização a respeito da formação dos leitores acadêmicos a partir de algumas das principais teorias sobre a leitura, buscando apresentar aquelas que fossem mais aceitas entre os pesquisadores para embasar a análise dos dados. Foi possível estabelecer como se inicia a formação do leitor e para onde ela caminha, a importância da leitura para a formação crítica dos estudantes e caracterizar a leitura no ensino superior, como ela deveria ser e como ela realmente tem se mostrado numa população específica (alunos do curso de Letras Português da UEL).

Também foi construída uma base sobre a motivação, como ela pode ser compreendida como um processo, quais os tipos de motivação, o papel do professor frente a essa motivação e a função dos alunos nesse caminho. Foram apresentadas algumas discussões sobre como a motivação pode influenciar a leitura, algumas pesquisas sobre instrumentos para medir a motivação dos alunos e a importância do reconhecimento da motivação como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Levando em consideração a teoria apresentada e os dados coletados pelo pesquisador, o objetivo geral do trabalho foi alcançado, pois foram compreendidos os principais mecanismos da motivação utilizados pelos alunos para a leitura no curso de licenciatura em Letras. Esses mecanismos puderam ser observados nas questões abertas sobre os hábitos de leitura e no questionário de motivação em que os alunos apontaram quais situações os motivavam mais para ler os textos indicados pelos professores.

Foi possível observar que o perfil dos estudantes de letras abrange diversas idades, mesmo considerando que o período de ingresso no ensino superior normalmente ocorre após o fim do Ensino Médio, muitos estudantes tem idade mais avançada o que demonstra que o curso possui variedade de público. As turmas são bem distribuídas nos turnos vespertino e noturno e o número de participantes foi maior no primeiro ano, mas não variou muito nas outras turmas.

Concluiu-se que os estudantes de Letras da UEL se consideram leitores em sua maioria e que relacionam a leitura ao hábito de ler e ler algo por gosto ou prazer. Muitos dos alunos consideram que o que melhor descreve seus hábitos de leitura é a frequência de leitura e quais os objetivos da leitura. Como principais influências

para se tornar leitor, eles citam os familiares e professores como agentes e o período escolar e o ingresso no ensino superior como momentos em que houve o despertar pelo interesse da leitura. Segundo os estudantes, entrar no curso de Letras mudou a quantidade de leituras que passaram a realizar e também o tipo de leitura. Foi possível perceber uma dificuldade em caracterizar a importância das leituras no curso e que associam essas leituras a formação profissional e pessoal. Além disso, o principal motivo para que aluno se interesse pelo texto indicado pelo professor é a identificação com o tema, o que indica uma grande influência e responsabilidade do docente para a motivação dos discentes.

Na análise de dados ficou claro que os estudantes e os professores apresentam informações distintas sobre a quantidade de textos indicados e se realizam ou não as leituras propostas pelo professor. Isso permitiu identificar características individuais e coletivas envolvidas na formação do estudante e no engajamento para a leitura, estabelecendo assim novos desafios para o processo de formação que inclui a leitura dos textos e que os alunos identificam como parte do processo de preparação para a atuação profissional.

Em outro momento da apresentação dos dados, os estudantes demonstraram que sua relação com a leitura foi modificada pelo ingresso no ensino superior, tanto em relação à quantidade, quanto em relação ao tipo de leitura, que antes se aproximava de literatura e depois de assumir o papel de universitários passa a ser quase exclusivamente os textos teóricos. Assim, foi possível analisar relações motivacionais entre a formação e o interesse pela leitura proposta.

Com os dados coletados nos questionários dos docentes foram investigadas as metodologias utilizadas no ensino superior e suas influências na motivação para leitura. Além disso, os docentes demonstraram se preocupar com a metodologia dos alunos, pois explicam como planejam suas aulas. Porém, esses métodos citados pelos docentes são confundidos com técnicas de apresentação do texto. A motivação parece ser uma função delegada ao aluno, no sentido que ele deve encontrar meios para se interessar pelo texto, quando na realidade essa é uma das principais funções do docente, responsável por buscar de diferentes formas de instigar o aluno a ler o texto indicado.

Quanto à motivação, algumas conclusões alcançadas foram: a confirmação de validade do instrumento adaptado pelo autor a partir de um questionário de motivação de leitura para o Ensino Fundamental. A comparação entre as turmas

demonstrou que não houve diferença perceptível de motivação, ou seja, todas as turmas apresentam os mesmo níveis motivacionais. Também foi possível verificar quais itens foram melhor pontuados pelos alunos, possibilitando compreender melhor os motivos que levam-nos a ler.

Ao final das análises e de forma sucinta foram sugeridas práticas para o aumento da motivação para a leitura. Nesse contexto, o professor deve repensar o contato que o aluno tem consigo, estabelecer um diálogo sobre as metodologias que podem ser utilizadas na aula, quais estratégias de leitura o aluno pode utilizar, variar os métodos para que as aulas não se tornem padronizadas e tentar mudar quando identificar problemas e manter práticas bem sucedidas.

Por fim, esta pesquisa possui algumas limitações, como a coleta de dados em um contexto específico de um curso de uma única universidade e os erros de construção dos instrumentos que geraram dúvidas em seu preenchimento. Como potencialidades pode-se citar a construção de um perfil do leitor universitário do curso de Letras, as discussões que surgiram nas análises que podem induzir novas indagações e futuras pesquisas sobre o tema e o reconhecimento do papel do docente no desenvolvimento da motivação dos leitores universitários.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ALCARÁ, Adriana Rosecler; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. **Psico**, v. 44, n. 3, p. 411-420, 2013.
- ALMEIDA, Débora Menegazzo de Sousa. **A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.
- AZEVEDO, A. A evasão nos cursos de licenciatura: onde está o desafio?. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. Pesquisa em Educação e Transformação**, v. 13, p. 1-34, 2019.
- BAADE, Joel Haroldo; SILVA, Ezequiel Theodoro da. “Professor, não tenho tempo para ler!”-a prática docente diante do hábito de não-leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 34, n. 67, p. 125-136, 2016.
- BATISTA, Ana Karen Costa; DALVI, Maria Amélia. Leitura e formação docente nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia. In: **Literatura e educação: história, formação e experiência / organização Maria Amélia Dalvi ... [et al.]**. – Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de Jaime Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BEGO, Amadeu Moura; SILVA, Larissa Vendramini. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no PIBID. **Revista Ciência em Extensão**, v. 14, n. 2, p. 20-42, 2018.
- BORUCHOVITCH, Evely. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.
- BUTLEN, Max. Literatura, literatura para a juventude e valores: da inculcação à interrogação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 19-38, 2018.
- BZUNECK, Jose Aloyseo. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: E. Boruchovith, & J. A. Bzuneck (Eds.), **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea** (pp. 9-36). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;
- CAFIERO, Delaine. Leitura como processo. **Caderno do Formador**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2005.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: **Língua Portuguesa : ensino fundamental** / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CANTALICE, Lucicleide Maria de; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. **Psicologia escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 227-234, 2009.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha; BZUNECK, José Aloyseo. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2009.

CRUZ, Ana Carolina Pereira da. **A motivação acadêmica de universitários no contexto da expansão da educação superior no Brasil: um estudo com graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CUNHA, Neide de Brito; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, v. 46, n. 2, p. 247-253, 2012.

DALVI, Maria Amélia *et al.* (organização). **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil. Multicultural, 2018.

DIEGUEZ, Lucas. **A Relação Professor-Aluno e a Motivação para Aprender no Ensino Médio**. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

DECI, Edward; RYAN, Richard. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 10, n. 2, p. 32-46, 2012.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; SANTOS, Elaine de Melo. Constituição do professor-leitor: condições e compreensão de leitura em alunos universitários. **Psicologia: teoria e prática**, v. 12, n. 2, p. 96-111, 2010.

FERREIRA-SILVA, Marília Nazaré; OLIVEIRA, Adna Maely dos Santos; SILVA, Nandra Ribeiro. Reflexões sobre leitura: a formação do leitor. **Revista Recorte**, v. 8, n. 1, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

GENGHINI, Edna Barberato. O Ensino Superior no Brasil: Fatores que interferem no rendimento escolar e a visão dos alunos sobre suas dificuldades de aprendizagem. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 1, n. 1, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em revista**, n. 20, p. 77-85, 2002.

GIL, Eric de Souza *et al.* Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. **Vita et Sanitas**, Trindade, n. 6, p. 57-81, jan./dez. 2012.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Evasão e evadidos**: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. 1998. 203 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 1998.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo; SANCHES, Samuel Fabre. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, p. 11-19, 2002.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, p. 143-150, 2004.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, 2008.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo; SANCHES, Samuel Fabre. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, p. 11-19, 2002.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª ed. Rio de Janeiro : Sextante, 2021.

JESUS, Saul Neves de. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.

KATO, Mary. Leitor: de analisador a reconstrutor. In: **O aprendizado da leitura**. Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

KLEIMAN, Angela Bustos. Abordagens da leitura. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4ed. São Paulo: Ática, 1999.

LOPES, Laerson Morais Silva *et al.* Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 1, n. 1, p. 21-39, 2015;

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MATIAS, Renata de Castro. **Um estudo sobre apoio social, motivação e autoconceito: relações com o desempenho acadêmico de universitários.** 2015 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

MELÃO, Dulce Helena. A formação do leitor no ensino superior: trajetórias de motivação para a leitura. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 2, 2016.

NOLLA, Lana Cristina Farias; BARRETTO, Raquel Figueiredo. A leitura no ensino superior. In: **12º ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; 2º ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 26 a 28 set. 2013. Fortaleza (CE). Anais do evento. p.1427-1439. Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA, Ana Tereza de Pádua. **O papel do docente como mediador da leitura no ensino superior.** 2019. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência no Ensino Superior) – Instituto Federal Goiano - Ipameri, 2019.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura de adolescentes e a escola: tensões e influências.** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (São Paulo). 2013.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: Pontes, 1986.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PRO-REITORIA DE PLANEJAMENTO (PROPLAN), **Centro em Dados 2021**, Universidade Estadual de Londrina, 2021. Disponível em: http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/centros/2021/CENTROS_EM_DADO_S_2021_09_12.pdf. Acesso em 15/12/2022.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. **Ciências & Cognição**, v. 12, 2007.

RODRIGUES, Thais Bicalho. **Habilidades sociais, motivação para aprender e características psicológicas de estudantes da educação superior do Distrito Federal.** 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2014.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”.** In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de*

Professores, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED. 2002.

ROLIM, Maria José; ALMEIDA, Danusa Mendes. A evasão estudantil no curso de letras português da FECLESC. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2021.

RYAN, Richard; DECI, Edward. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, New York, v.25, n.1, p.54-67, 2000;

SAMPAIO, Rita Karina Nobre; BARIANI, Isabel Cristina Dib. Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 242-262, jun. 2011;

SAMPAIO, Adelar Aparecido; BAEZ, Marcio Alessandro Cossio. Motivação inicial na formação docente. **ANPED SUL**, v. 10, p. 1-17, 2014.

SANTOS, Silmara de Jesus Bignardi dos. A importância da leitura no ensino superior. **Revista de educação**, v. 9, n. 9, 2006.

SANTOS, Maria de Nazare Bandeira dos. **Motivação e aprendizagem no ensino superior**: Um Estudo de Caso com Estudantes do Curso de Licenciatura em Física da UFPI. 2020. 526 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS, Vanusia Amorim Pereira dos. Professor mediador de leitura: a importância e a necessidade da formação docente para o ensino de leitura. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 7279-7291, 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, v. 17, n. 31, p. 11-20, 1999.

TANZAWA, Elaine Cristina Liviero; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Lecturas prescritas y prácticas de lectura de estudio en la Enseñanza superior. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 265-274, Dec. 2012.

TOURINHO, Cleber. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito. **Revista Lugares de Educação**, v. 1, n. 2, p. 325-346, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES

QUESTIONÁRIO DO DOCENTE

“A FORMAÇÃO DO LEITOR E A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS”

Nome do professor: _____ Idade: _____
Turma que leciona: _____ Turno: _____
Disciplina que leciona: _____ Data: ____/____/____

1) Você costuma indicar leituras para suas aulas?

- Sim.
 Não.

2) Em média, quantas leituras são indicadas aos alunos por semana?

- de 1 a 2.
 de 3 a 4.
 de 5 a 6.
 mais de 7.

3) De forma geral, você considera que seus alunos leem os textos indicados em sua disciplina?

- Sim.
 Não.
 Depende do texto.

4) Você considera que a participação na aula está relacionada à leitura do texto?

- Sim.
 Não.

5) Você considera que seus alunos se motivam para realizar as leituras?

- Sim.
 Não.

6) Quando você indica as leituras, utiliza algum método para motivar os alunos a realizá-las?

- Sim.
 Não.
 Depende do texto.

7) Caso utilize algum método, especifique qual:

8) Quais são suas considerações acerca das leituras realizadas por seus alunos, após a mudança de ensino presencial para o remoto?

9) Você considera que o ensino remoto facilita ou dificulta a motivação para a leitura?

- Facilita, os estudantes passaram a ler mais do que antes.
 Dificulta, os estudantes pararam de ler os textos.
 Outros: _____

10) Na sua opinião, por quais motivos ocorreram essas mudanças no interesse pela leitura por parte dos alunos?

APÊNDICE B - 1ª PARTE DO QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES

QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES

“A FORMAÇÃO DO LEITOR E A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS”

Nome do Aluno: _____

Idade: _____ Ano: _____ Turno: _____ Data: __/__/____

1ª PARTE

1) Você se considera um leitor? Por quê?

2) Descreva seus hábitos de leitura.

3) Houve algum episódio ou pessoa que influenciou ou tem influenciado esses hábitos?

4) De que forma o ingresso no ensino superior influenciou seus hábitos de leitura?

5) Na sua opinião qual a importância das leituras em seu curso?

6) Na sua opinião, o que faz você se interessar por uma leitura indicada em alguma disciplina?

APÊNDICE C - 2ª PARTE DO QUESTIONÁRIO DOS ESTUDANTES

2ª PARTE

1) Todos os seus professores indicam textos para leitura?

- Sim;
- Quase todos
- Nem todos;
- Poucos;

2) Qual a periodicidade de leitura de suas disciplinas?

- Semanalmente;
- Mensalmente;
- Uma por bimestre;

3) Quantas leituras são cobradas por semana em seu curso?

- de 1 a 2;
- de 3 a 4;
- de 5 a 6;
- mais de 7;

4) Você realiza a leitura de todos os textos solicitados pelo professores?

- Sim;
- Não;

5) A sua vontade de ler os textos para a aula aumentou ou diminuiu após o início do ensino remoto?

- Aumentou, tenho mais vontade de ler desde o início do ensino remoto;
- Diminuiu, não tenho mais vontade de ler desde o início do ensino remoto;
- Depende da disciplina;
- Depende da forma como o professor fala sobre o texto;
- Depende do objetivo da leitura, leio apenas se valer nota;

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO

Questionário de Motivação para Estudantes universitários (adaptado): Escala de Avaliação da Motivação para Aprender para Universitários-EMA-U

Nome do Aluno: _____

Idade: _____ Ano: _____ Turno: _____

Este questionário solicita que você classifique de 1 a 5 o quanto a sentença está relacionada com o seu comportamento. Este NÃO é um teste.

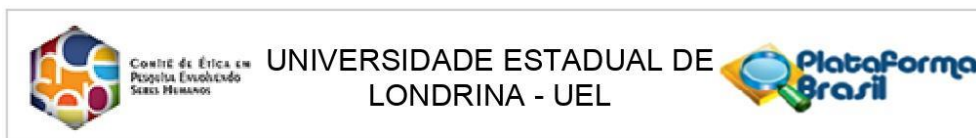
Será apresentada uma questão principal, com várias sentenças como possíveis respostas. Circule o número correspondente à sua resposta.

Resposta:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
1. Eu leio porque ler é importante para mim.	1	2	3	4	5
2. Eu tenho vontade de ler e aprender assuntos novos.	1	2	3	4	5
3. Eu leio porque ler me dá prazer e alegria.	1	2	3	4	5
4. Eu só leio os textos para não me sair mal na universidade.	1	2	3	4	5
5. Eu fico tentando ler um texto, mesmo quando ele é difícil para mim.	1	2	3	4	5
6. Eu leio textos acadêmicos porque acho importante.	1	2	3	4	5
7. Eu prefiro ler textos fáceis.	1	2	3	4	5
8. Eu leio porque gosto de adquirir novos conhecimentos.	1	2	3	4	5
9. Eu leio apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova.	1	2	3	4	5
10. Eu gosto de ler textos difíceis.	1	2	3	4	5
11. Eu procuro ler mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem.	1	2	3	4	5
12. Eu só leio porque quero tirar notas altas.	1	2	3	4	5
13. Eu fico interessado (a) quando meus professores indicam um texto novo.	1	2	3	4	5
14. Eu desisto de fazer uma leitura, quando encontro dificuldade.	1	2	3	4	5
15. Eu prefiro as leituras relativamente simples e diretas.	1	2	3	4	5
16. Eu leio porque quero aprender cada vez mais.	1	2	3	4	5
17. Eu leio mesmo sem ninguém solicitar.	1	2	3	4	5
18. Eu gosto de ler textos desafiantes.	1	2	3	4	5
19. Eu me esforço bastante para realizar as leituras da faculdade, mesmo quando não vão valer como nota.	1	2	3	4	5
20. Eu leio porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente.	1	2	3	4	5
21. Eu acredito que não tem sentido fazer uma boa leitura se não for para compartilhar com outras pessoas.	1	2	3	4	5

Fonte: BORUCHOVITCH, 2008

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DO LEITOR E A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Pesquisador: LUCAS DIEGUEZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46385121.2.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.729.566

Apresentação do Projeto:

A leitura é uma tarefa importante nos cursos de licenciatura, por meio dela o estudante aumenta seu conhecimento teórico e analítico, por isso estar motivado para realizar as leituras propostas pelo professor é algo relevante principalmente no ensino superior. O método utilizado será a aplicação de 3 questionários (dois fechados e um aberto) em estudantes do curso de Letras e 1 questionário para os professores.

Participarão da pesquisa 210 estudantes do 1º e 4º ano do curso de Licenciatura em Letras e 12 de seus professores. Sendo assim, espera-se contribuir com a melhoria do processo de formação de professores, por meio de propostas para engajar o aluno para leitura no ensino superior. Além disso, os benefícios também se relacionam com a contribuição para a produção do conhecimento. Desse modo, serão convidados os alunos dos primeiros e quartos anos do curso de Letras, para que seja possível verificar variações envolvidas no comportamento de leitura nos ingressantes e nos estudantes prestes a se formar. O número de participantes pode chegar a 210 estudantes (50 vagas período vespertino e 55 no período noturno - 2 turmas). Serão escolhidos por conveniência 3 professores que lecionam em cada uma dessas turmas, um de cada área do curso (Linguística, Literatura e Metodologia), totalizando 12 professores. Após o fim da coleta, os dados serão agrupados e analisados para compor os resultados da pesquisa. Por fim, depois de levantadas as características de leitura dos cursos de licenciatura, caso seja identificado um baixo índice de motivação, serão propostas mudanças que possibilitem alterar esse cenário, motivando e

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

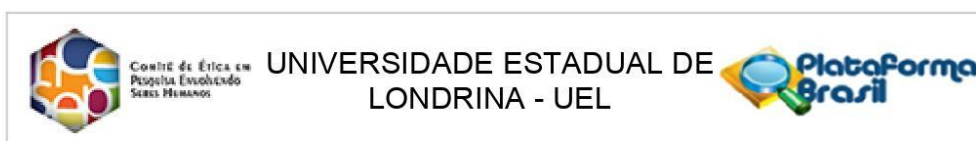
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.729.566

engajando os alunos para a leitura acadêmica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as principais diferenças da motivação para a leitura no curso de licenciatura em Letras entre o ensino presencial e remoto;

Objetivo Secundário:

- Compreender o processo de formação dos leitores que frequentam os cursos de licenciatura;
- Identificar aspectos comportamentais e psicológicos envolvidos na formação do professor e de seu engajamento para a leitura;
- Analisar relações motivacionais entre a própria formação e seu interesse pela leitura proposta;
- Analisar as diferenças de metodologia propostas no modelo de ensino presencial e remoto e como isso influencia na motivação para a leitura;
- Propor intervenções para o aumento da motivação para a leitura, por meio de metodologias que possibilitem essas mudanças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O pesquisador informa que a pesquisa não causará danos às dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja algum desconforto ao responder os questionários, o participante poderá informar ao pesquisador a qualquer momento e o mesmo será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas e se for o caso poderá interromper a sua participação da presente pesquisa sem qualquer ônus. Além disso, são reconhecidos os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, também reconhecendo as limitações dos pesquisados em assegurar total confidencialidade e potencial risco de violação, de acordo com a carta circular nº 2/2021/CONEP.

Benefícios:

Espera-se contribuir com a melhoria do processo de formação de professores, por meio de propostas para engajar o aluno para leitura, assim os professores terão mais facilidade para apresentação e exposição de conteúdos curriculares, com temas de relevância para o aluno, que proporcionem melhores resultados em relação a aprendizagem da língua. Além disso, os estudantes ao perceberem a importância da leitura em seu processo de formação, reconhecerão seu papel político e social na escola e na construção da própria carreira, entendendo a importância

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

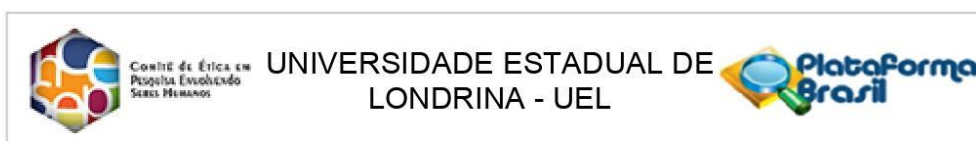
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.729.566

da leitura e possibilitando o acesso a um ensino de qualidade, aspectos esses que serão considerados quando esse professor estiver atuando na escola.

Também é possível contribuir para a análise das novas relações de ensino propostas pelo ensino remoto e a partir da identificação de dificuldades potencializar aspectos positivos desse meio.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto relevante uma vez que por meio dos questionários sobre Leitura será possível identificar os hábitos de leitura dos estudantes do curso de Letras e por meio do questionário sobre motivação para a leitura será possível mensurar o nível de motivação desses estudantes para se engajar em leituras do curso.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Participarão da pesquisa 12 professores e 210 alunos. Os estudantes serão de 1º e 4º anos do curso de Letras Licenciatura e professores que lecionam aulas para essas turmas.

A coleta de dados está prevista a partir de 20/05.

Prevê um orçamento de 100,00 relativa a impressão e cópias e terá financiamento próprio.

A folha de rosto está devidamente assinada pela coordenadora do programa.

Apresenta os TCIEs e Tale de acordo com as resoluções vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

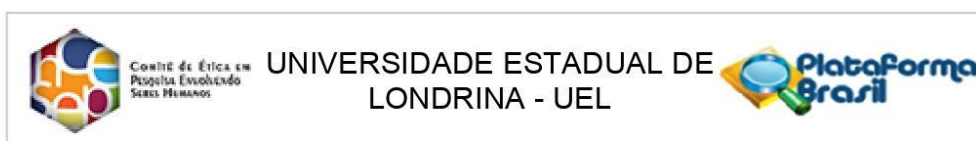
UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.729.566

- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

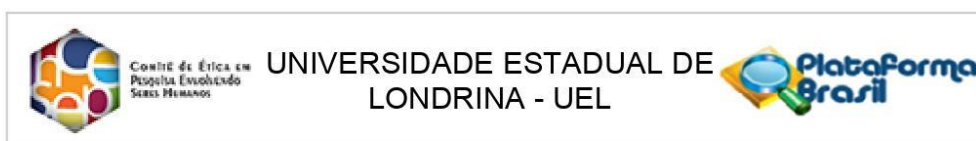
Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1739313.pdf	20/05/2021 00:11:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Modelo_adolescentes_Projeto_Lucas.doc	20/05/2021 00:09:24	LUCAS DIEGUEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modelo_para_menores_Lucas.doc	20/05/2021 00:08:32	LUCAS DIEGUEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modelo_para_docentes_projeto_Lucas.doc	20/05/2021 00:08:27	LUCAS DIEGUEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modelo_para_alunos_adultos_projeto_Lucas.doc	20/05/2021 00:08:10	LUCAS DIEGUEZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PPGEL_LUCAS.docx	19/05/2021 23:54:17	LUCAS DIEGUEZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Lucas.pdf	03/05/2021 23:37:53	LUCAS DIEGUEZ	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **CEP:** 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 4.729.566

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 24 de Maio de 2021

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

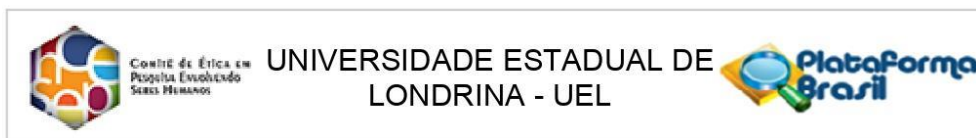
Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO B - EMENDA APRESENTADA AO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DO LEITOR E A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Pesquisador: LUCAS DIEGUEZ

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 46385121.2.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.171.542

Apresentação do Projeto:

De acordo com o autor " leitura é uma tarefa importante nos cursos de licenciatura, por meio dela o estudante aumenta seu conhecimento teórico e analítico, por isso estar motivado para realizar as leituras propostas pelo professor é algo relevante principalmente no ensino superior. O presente trabalho tem como objetivo geral Compreender as principais características da motivação para a leitura no curso de licenciatura em Letras. Como objetivos específicos: Compreender o processo de formação dos leitores que frequentam os cursos de licenciatura; Identificar aspectos envolvidos na formação do professor e no engajamento para a leitura; Analisar relações motivacionais entre a formação e o interesse pela leitura proposta; Investigar as metodologias utilizadas no ensino superior e suas influências na aprendizagem; Propor intervenções para o aumento da motivação para a leitura. O método utilizado será a aplicação de 3 questionários (dois fechados e um aberto) em estudantes do curso de Letras e 1 questionário para os professores. Participarão da pesquisa 210 estudantes do 1o e 4o ano do curso de Licenciatura em Letras (Português, Inglês, Espanhol ou Francês) e 12 de seus professores. Sendo assim, espera-se contribuir com a melhoria do processo de formação de professores, por meio de propostas para engajar o aluno para leitura no ensino superior. Além disso, os benefícios também se relacionam com a contribuição para a produção do conhecimento. Desse modo, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, serão convidados os alunos dos primeiros e quartos anos do curso de Letras, para que seja possível verificar variações envolvidas

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

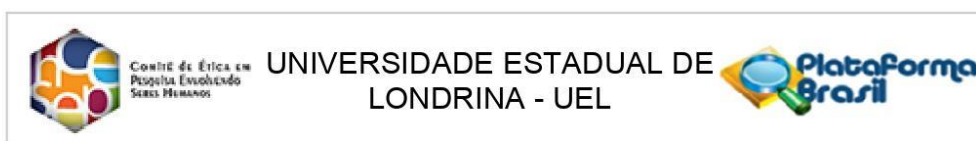
UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.171.542

no comportamento de leitura nos ingressantes e nos estudantes prestes a se formar. A quantidade de estudantes participantes será decidida de acordo com o quadro de vagas disponibilizado pelo curso, 50 vagas no período vespertino e 55 no período noturno, como são duas turmas, o número de participantes pode chegar a 210 estudantes. Juntamente a convocação dos estudantes serão escolhidos por conveniência 3 professores que lecionam em cada uma dessas turmas, um de cada área do curso (Linguística, Literatura e Metodologia) para responder a pesquisa, assim o número total de professores participantes será 12. Após o fim da coleta, os dados serão agrupados e analisados para compor os resultados da pesquisa. Por fim, depois de levantadas as características de leitura dos cursos de licenciatura, caso seja identificado um baixo índice de motivação, serão propostas mudanças que possibilitem alterar esse cenário, motivando e engajando os alunos para a leitura acadêmica."

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as principais características da motivação para a leitura no curso de licenciatura em Letras.

Objetivo Secundário:

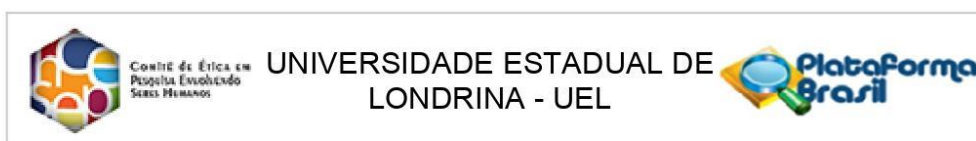
-Compreender o processo de formação dos leitores que frequentam os cursos de licenciatura; -Identificar aspectos envolvidos na formação do professor e no engajamento para a leitura; -Analisar relações motivacionais entre a formação e o interesse pela leitura proposta; -Investigar as metodologias utilizadas no ensino superior e suas influências na aprendizagem; -Propor intervenções para o aumento da motivação para a leitura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não causará danos às dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja algum desconforto ao responder os questionários o participante poderá informar ao pesquisador a qualquer momento e o mesmo será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas e se for o caso poderá interromper a sua participação da presente pesquisa sem qualquer ônus. Além disso, são reconhecidos os riscos característicos da situação pandêmica atual, de infecção por Covid-19 do pesquisador e dos participantes da pesquisa. Assim serão seguidos todos os protocolos de segurança apresentados pela Recomendação No 022, de 09 de Abril de 2020 do Ministério da Saúde. Além disso, devem-se reconhecer as limitações dos pesquisadores em assegurar total confidencialidade e potencial risco de violação, de acordo com a carta circular no 2/2021/CONEP.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.171.542

Benefícios:

Espera-se contribuir com a melhoria do processo de formação de professores, por meio de propostas para engajar o aluno para leitura, assim os professores terão mais facilidade para apresentação e exposição de conteúdos curriculares, com temas de relevância para o aluno, que proporcionem melhores resultados em relação a aprendizagem da língua. Além disso, os estudantes ao perceberem a importância da leitura em seu processo de formação, reconhecerão seu papel político e social na escola e na construção da própria carreira, entendendo a importância da leitura e possibilitando o acesso a um ensino de qualidade, aspectos esses que serão considerados quando esse professor estiver atuando na escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão do assunto proposto. O projeto apresenta relevância social e científica devidamente justificados, os materiais e métodos empregados são pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

DOCUMENTOS APRESENTADOS

- TCLE para os menores
- TCLE adultos (docentes e alunos)
- TALE menores
- Projeto detalhado

JUSTIFICATIVA DA EMENDA

Devido as dificuldades relacionadas à coleta remota via Google Formulários, o qual retornou poucos resultados, foi necessário repensar a coleta de forma remota. Considerando a Resolução CEPE No 085/2021 que autoriza o retorno às atividades presenciais no dia 24 de janeiro na Universidade Estadual de Londrina será possível realizar a coleta de forma presencial, o que pretende obter maior número de dados, viabilizando a conclusão da pesquisa.

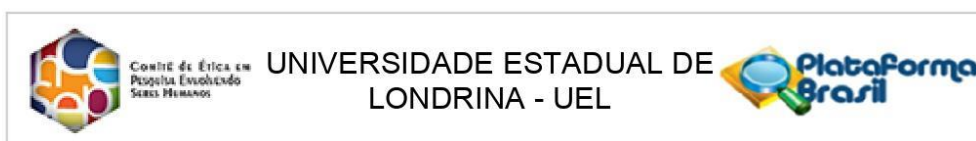
Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 5.171.542

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1872483_E1.pdf	06/12/2021 22:54:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Lucas_Dieguez.doc	06/12/2021 22:50:21	LUCAS DIEGUEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modelo_para_menores_Lucas.doc	06/12/2021 22:26:02	LUCAS DIEGUEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modelo_para_docentes_projeto_Lucas.doc	06/12/2021 22:25:52	LUCAS DIEGUEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Modelo_para_alunos_adultos_projeto_Lucas.doc	06/12/2021 22:25:41	LUCAS DIEGUEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Modelo_adolescentes_Projeto_Lucas.doc	06/12/2021 22:25:33	LUCAS DIEGUEZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Lucas.pdf	03/05/2021 23:37:53	LUCAS DIEGUEZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 16 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **CEP:** 86.057-970
E-mail: cep268@uel.br