



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ELAINE CRISTINA LIVIERO TANZAWA

**LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS:  
UM ESTUDO JUNTO A ALUNOS DE DOIS CURSOS DE  
GRADUAÇÃO**

---

Londrina  
2009

ELAINE CRISTINA LIVIERO TANZAWA

**LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS:  
UM ESTUDO JUNTO A ALUNOS DE DOIS CURSOS DE  
GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin

Londrina  
2009

## Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T171L Tanzawa, Elaine Cristina Liviero.

Leitura e compreensão de textos acadêmicos : um estudo junto a alunos de dois cursos de graduação / Elaine Cristina Liviero Tanzawa. – Londrina, 2009.  
134 f. : il.

Orientador: Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 2. Compreensão na leitura – Ensino superior – Teses. 3. Leitura – Ensino individualizado – Teses. I. Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 372.41

ELAINE CRISTINA LIVIERO TANZAWA

**LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS: UM  
ESTUDO JUNTO A ALUNOS DE DOIS CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação, da Universidade  
Estadual de Londrina, como requisito parcial  
à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Maria Cristina R.A. Joly

---

Profª Drª. Sueli Edi. R. Guimarães

---

Profª Drª Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho  
aos meus pais, ao meu esposo, meu filho e minha irmã,  
pela paciência, torcida e amor.

## AGRADECIMENTOS

A **DEUS** que me fez ver que “tudo posso naquele que me fortalece”.

Pela presença e apoio constantes nos momentos marcantes de:

**Mauro** meu esposo e **João Vitor** meu filho, que são a razão do meu viver.

À **professora Doutora Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin**, que sinceramente, foi mais que uma orientadora. Ela conseguiu com sua paciência e amor me conduzir pelos caminhos do conhecimento.

À **Professora Doutora Sueli Edi. R. Guimarães**, pelo interesse demonstrado ao longo da execução deste trabalho e por suas observações sempre valiosas.

À **Professora Doutora Maria Cristina R.A. Joly**, pela leitura cuidadosa do trabalho apresentado para o Exame de Qualificação e por suas anotações que muito contribuíram para o presente relato.

À **Professora Doutora Vanderli Marino Melem** que colaborou com este trabalho.

Ao **Instituto Cultural Brasil Estados Unidos** que me permitiu/apoiou para que eu pudesse realizar este curso/sonho.

Aos **colegas de curso** principalmente a Marlene e a Maria.

A **todos** que direta ou indiretamente colaboraram com esta pesquisa seja: respondendo aos instrumentos da pesquisa; autorizando a coleta dos dados; orando; torcendo; dizendo palavras de encorajamento.

MEU MUITO OBRIGADA!!!

*“Estudar seriamente um texto é estudar  
o estudo de quem, estudando, o escreveu.”  
Paulo Freire*

TANZAWA, Elaine Cristina Liviero. **Leitura e compreensão de textos acadêmicos: um estudo junto a alunos de dois cursos de graduação.** 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

A leitura e o estudo de textos científicos (resumos, artigos, dissertações/teses e demais produções da comunidade científica em qualquer campo disciplinar) são ações que exigem o domínio de um conjunto de habilidades que devem ser ensinadas. Este trabalho foi proposto na perspectiva de que: a) a leitura é um ato individual de uma prática social que estabelece os tipos de experiência do leitor com suportes escritos; b) os textos científicos são artefatos culturais, comumente indicados para leitura em cursos de Ensino Superior; c) o aluno universitário não dispõe das habilidades necessárias para interagir com esses textos. O trabalho desenvolvido buscou identificar e comparar as respostas de alunos recém-ingressos e formandos dos cursos de Biblioteconomia e Pedagogia de uma universidade pública quanto: a) a seu autoconceito como leitores, de textos em geral e de acadêmicos; b) às estratégias que utilizam para estudar a partir de textos; c) às fontes de controle mais comuns para realizarem essas leituras; d) aos níveis de compreensão que apresentam ao ler um texto; e) a sua opinião acerca dos modos como seus professores prescrevem e trabalham os textos em sala de aula, bem como avaliam as relações entre esses resultados. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: uma escala de estratégias de leitura, um questionário e um texto apresentado sob a modalidade *cloze*. A aplicação dos instrumentos foi coletiva e realizada em uma única sessão, por ano letivo e curso em que os participantes estavam matriculados. Os dados foram analisados qualitativa e quantitativamente. Os instrumentos utilizados demonstraram ser adequados para os objetivos formulados para o trabalho. Entre os principais resultados destaca-se o da comparação do desempenho da compreensão em leitura intergrupos (Biblioteconomia X Pedagogia): os participantes formandos apresentaram desempenho significativamente superior aos que estavam iniciando o curso; os do curso de Biblioteconomia demonstraram um desempenho superior aos do curso de Pedagogia. De modo geral, os participantes demonstraram se auto-avaliarem melhores leitores do que demonstraram no teste de compreensão aplicado. Os resultados indicam que o grau de complexidade dos textos prescritos para estudo é sistematicamente percebido como distante dos modos como os assuntos são trabalhados em sala de aula, apesar de os considerarem necessários para a prática profissional. Resultados estes que parecem justificar a avaliação dos textos por vezes como difíceis. Constatou-se que todos os participantes reconhecem que utilizam as estratégias de leitura propostas pela escala utilizada. Sugere-se a incorporação de disciplinas específicas ou atividades de longa duração nos currículos dos cursos de graduação, de modo que as habilidades necessárias à leitura de textos acadêmicos possam ser ensinadas. Pondera-se a importância dos cuidados necessários a serem tomados por parte dos professores para a seleção da bibliografia que prescrevem a seus alunos, no sentido de estarem atentos quanto a reduzir a distância entre o grau de complexidade dos discursos realizados em sala de aula e a dos textos que prescrevem para estudo. As limitações do trabalho e sugestões para a proposição de outros trabalhos são apresentadas, após a discussão dos resultados, à luz da literatura pertinente.

**Palavras-Chave:** Práticas de leitura. Leitura de estudo. Estratégias de leitura. Compreensão de textos. Ensino superior.



TANZAWA, Elaine Cristina Liviero. **Reading and comprehension of academic texts: a study with students from two under graduate courses.** 2009. 128 p. Thesis (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## ABSTRACT

Reading and studying scientific texts (abstracts, articles, dissertations/theses, and other productions by the scientific community of any subject field) are actions that demand the domain of a set of abilities which must be taught. This study was proposed in the perspective that: a) reading is an individual act of a social practice which establishes a reader's types of experience with written support; b) scientific texts are cultural artifacts, commonly indicated as assignments for Higher Education Courses; c) the university student does not bear the necessary abilities to interact with those texts. The developed work sought to identify and compare answers from fresh and senior students of Librarianship and Pedagogy at a public university regarding: a) their self-concept as readers of texts in general, and of academic ones; b) the strategies they use to study texts; c) the most common controlling sources they use to perform those readings; d) the comprehension levels they display at reading a text; e) their opinion concerning the ways their professors assign and work with texts in the classroom, and also evaluate the relationships between such results. The instruments employed for data collection were: a scale of reading strategies, a questionnaire, and a text presented under the *cloze* genre. The application of instruments was collective, and carried out in one only session per school-year and major in which participants were enrolled. Data was analyzed qualitative and quantitatively. The instruments employed proved to be appropriate to the established goals for the study. Among main results, the one related to comprehension performance comparison in intergroup reading (Librarianship x Pedagogy) pointed out that: senior participants presented a significantly superior performance compared to those who were freshmen; those from Librarianship manifested a superior performance compared to those from Pedagogy. Generally speaking, participants demonstrated to self-evaluate themselves as better readers than what they proved to be through the applied comprehension test. Results indicate that the complexity level of texts assigned for study is systematically perceived as distant from the ways subjects are dealt with in the classroom, even if they are considered necessary for professional practice. Such results seemed to justify texts' evaluation as sometimes difficult. It could be ascertained that all participants admitted the benefits of applying the reading strategies proposed by the used scale. Incorporating specific subjects or long-term activities in under graduation courses' curricula is suggested, in such a way that the necessary abilities for academic text reading could be taught. The importance of professors being careful about the bibliographic selection they assign to their pupils has been pondered, so that they are aware to reduce the distance between the complexity level of classroom speeches and the texts they assign for study. This study's limitations and suggestions for the proposition of other studies are presented, after the discussion of results, under the light of relevant literature.

**Keywords:** Reading practices. Studying readings. Reading strategies. Text comprehension. Higher education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Índices da auto-avaliação dos participantes como leitores de textos em geral, por curso e série .....	64
<b>Figura 2</b> – Índice da auto-avaliação dos participantes como leitores de textos acadêmicos, por curso e série .....	65
<b>Figura 3</b> – Opinião dos participantes quanto ao cuidado dos professores em contextualizarem os textos prescritos para estudo.....	76
<b>Figura 4</b> – Opinião dos participantes quanto à indicação dos propósitos dos textos de estudo por parte dos professores .....	77
<b>Figura 5</b> – Opinião dos participantes quanto à prática de seus professores em relacionarem um novo texto de estudo a textos já indicados .....	78
<b>Figura 6</b> – Uso das estratégias <i>antes</i> de iniciada a leitura, por série e curso .....	84
<b>Figura 7</b> – Opinião dos participantes quanto à facilitação por parte dos professores da participação da maioria dos alunos, quando discutem o texto em sala de aula .....	91

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Frequência absoluta por grupo quanto aos níveis de compreensão .....	67
<b>Tabela 2</b> – Níveis de auto-avaliação como leitor de textos e no Teste Cloze: porcentagem por curso e série.....	70
<b>Tabela 3</b> – Textos prescritos e gosto de lê-los: porcentagem de participantes por curso e série .....	72
<b>Tabela 4</b> – Textos prescritos: índices da frequência da dificuldade enfrentada em lê-los.....	73
<b>Tabela 5</b> – Textos prescritos X pertinência para a prática profissional .....	74
<b>Tabela 6</b> – Frequência de uso das estratégias de leitura, por grupo de participantes (GB= 62; GP=50 .....	81
<b>Tabela 7</b> – Estratégias de leitura – uso freqüente por série e curso .....	83
<b>Tabela 8</b> – Pontuação geral dos participantes, por curso e série .....	85
<b>Tabela 9</b> – Adequação dos modos de ler às formas de avaliar adotadas pelo Professores .....	87
<b>Tabela 10</b> – Principal preocupação na leitura de textos de estudo .....	89
<b>Tabela 11</b> – Opinião dos participantes quanto uso posterior do texto por parte dos professores.....	90
<b>Tabela 12</b> – Frequência das razões que movem os participantes a ler os textos prescritos por seus professores.....	93
<b>Tabela 13</b> – Frequência de uso das estratégias durante a leitura dos textos prescritos (GB= 62; GP=50).....	96
<b>Tabela 14</b> – Frequência de uso das estratégias após a leitura dos textos prescritos (GB= 62; GP=50).....	97
<b>Tabela 15</b> – Índices percentuais da frequência de leitura de textos de estudo no Ensino Médio.....	98
<b>Tabela 16</b> – Índices percentuais da frequência de leitura de textos de estudo no Ensino Médio .....	99

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Distribuição dos participantes por grupo .....	57
<b>Quadro 2</b> – Idade dos participantes .....	62
<b>Quadro 3</b> – Critérios para aferir os níveis de compreensão de um texto (OLIVEIRA, 1993, p.40) .....	67

## LISTA DE SIGLAS

<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>ERIC</b>	Educational Resource Information Center
<b>EBSCO</b>	Eletronic Book Service Corporte
<b>Lisa</b>	Library and Information Science Abstracts
<b>Psycinfo</b>	Psychology Information

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 REFERENCIAL TEÓRICO .....	22
1.1.1 Leitura no Ensino Superior .....	23
1.1.2 Formação do Leitor.....	29
1.1.3 Leitura de Estudo.....	35
1.1.4 Compreensão em Leitura .....	40
1.1.5 Estratégias de Leitura.....	50
1.2 OBJETIVOS .....	55
<b>2 MÉTODO</b> .....	56
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	56
2.2 PARTICIPANTES.....	56
2.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	57
2.3.1 Teste <i>Cloze</i> .....	58
2.3.2 Escala de Estratégias de Leitura .....	59
2.3.3 Questionário “Leituras Prescritas e Práticas de Leitura de Estudo”.....	59
2.4 PROCEDIMENTO .....	60
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	61
3.1 PARTICIPANTES: CARACTERIZAÇÃO GERAL E AUTO-AVALIAÇÃO COMO LEITORES .....	62
3.2 NÍVEIS DE COMPREENSÃO DE LEITURA.....	66
3.3 AUTO-AVALIAÇÃO COMO LEITORES E NÍVEIS DE COMPREENSÃO DE LEITURA .....	69
3.4 OPINIÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE OS TEXTOS PRESCRITOS .....	71
3.5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107
<b>APÊNDICES</b> .....	116

APÊNDICE A - Teste de Cloze.....	117
APÊNDICE B - Termo de Consentimento .....	119
APÊNDICE C - Listagem das palavras consideradas no preenchimento das lacunas do texto.....	120
<b>ANEXOS</b> .....	121
ANEXO A - O que é ler / Por que ler .....	122
ANEXO B - Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001).....	123
ANEXO C - Questionário “Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo”(PULLIN, 2006) .....	124

## 1 INTRODUÇÃO

Na vida contemporânea é inquestionável a importância da leitura, principalmente em sociedades letradas. Importante para o indivíduo se situar e agir como cidadão, bem como para se conhecer, porque, como diz Kopke Filho (1997, p. 60), “A leitura oportuniza ao leitor testar percepções, desenvolver senso crítico e maior conhecimento de si próprio”.

Desde a década de 1980, estudiosos franceses vêm se debruçando sobre o efeito das dificuldades apresentadas por estudantes em relação à leitura, investigadas inicialmente nos anos 70s por investigadores socioculturais e psicopedagogos, os quais analisaram as dificuldades apresentadas por alunos ao longo da fase inicial de sua escolarização. Porém, é no final dos anos 80 que se constata o alargamento do campo de análise dessa problemática, pelo deslocamento do foco, antes limitado aos desempenhos de alunos de escolas de educação infantil e básico, depois o centrado em estudantes universitários (FRAISSE, 1993). O movimento nessa direção justifica-se, segundo este autor, por esses estudiosos considerarem que a “leitura e escrita são instrumentos permanentes e necessários para a continuação do estudo [...] e especialmente porque] a leitura determina amplamente a vida do estudante”. (FRAISSE, 1993, p. 11-12)

O indivíduo que vive em sociedades letradas passa, por força das práticas de socialização, a atribuir à leitura algumas funções, legitimadas por sua comunidade e dimensionadas por sua experiência. Greaney e Newman (1990), após pesquisas desenvolvidas junto a leitores de países com estágios de desenvolvimento diferentes, identificaram dez funções básicas atribuídas à leitura, conforme informações dos seus participantes: aprendizagem; lazer; estímulo; utilidade; alvos sociais definidos; moralidade; flexibilidade; auto-respeito; fuga; preenchimento de tempo. Para o estudante do nível superior, foco de nossa pesquisa, é de se esperar que entre essas funções, por sua importância para dar conta das tarefas necessárias à sua formação, a da aprendizagem se destaque.

A proposição desta hipótese deve-se não só aos efeitos da escolarização anterior, especialmente nos que tangem aos da formação do leitor, mas também aos do Ensino Superior; de modo geral, o aluno precisa atender a



distintas demandas exigidas por seus professores. Conhecidamente, entre as práticas pedagógicas mais comuns nesse nível de ensino, os seminários e atividades similares exigem que os alunos produzam leitura de textos acadêmicos, o que se traduz em novos desafios por requererem modos distintos de ler e para os quais não foram ensinados. (WITTER, 1997a; BARZOTTO, 2005; CARLINO, 2003)

Apesar da proposição da realização de leituras se fazer presente em todos os níveis de ensino nas sociedades letradas (SILVA, 2004), no Brasil, o número de pesquisas voltadas para a investigação da leitura no Ensino Superior é reduzido, conforme informa Witter, em 1997. Em 2007, pelo levantamento que realizamos o cenário não se modificou.

Para o presente levantamento, recortou-se a produção a partir de consultas junto a bases de dados que cobrem as produções nacionais e estrangeiras mais relevantes nos campos da Educação e da Psicologia. As bases selecionadas foram as seguintes: ERIC; EBSCO; Web of Science; Education; Lisa e Psycinfo. Realizamos esses levantamentos, em 18/10/2007, pela identificação das produções bibliográficas disponíveis no período de 2001 a 2007. Para tanto, foi utilizado o recurso “palavra-chave” no idioma inglês, para a busca internacional. As palavras-chave selecionadas foram: *reading; study reading; academical reading; comprehension-reading; college students- reading; reading- habits and skill; reading achievements ; e graduate students*. Foram utilizados os operadores booleanos AND e OR, em vista desse mecanismo de busca ser mais eficiente para conseguirmos nos aproximar da temática de nosso interesse: leitura no ensino superior.

Mapeou-se uma lista de textos pela leitura dos resumos. Pela busca encontraram-se dezessete produções que atenderam aos critérios. Desse total, doze foram produzidas no idioma inglês; três em português; duas em chinês. As bases de dados nas quais identificamos esses textos foram: Education; Lisa; Eric; Psycinfo.

A partir desses resultados foi possível identificar os temas de leitura mais investigados, que envolvem alunos do Ensino Superior, tanto no Brasil como no exterior. A caracterização dos níveis de compreensão de leitura entre esses alunos foi o tema mais pesquisado no período (FALK-ROSS, 2001; PARK, 2004; AZEVEDO; CASTRO, 2004; SANTOS; SUEHIRO; OLIVEIRA, 2004; JACKSON, 2005; MEIHUA; XUEJUN, 2005; MCCABE et al., 2006; VAN BLERKOM; VAN BLERKOM; BERTSCH, 2006; SANTOS; VENDRAMINI; SUEHIRO, 2006; PARRILA; GEORGIU; CORKETT, 2007). Constatou-se que outros três focalizaram as

estratégias de leitura (PING; YUN; HONGMENG, 2004; TARABAN; KERR; RYNEARSON, 2004; FOTOVATIAN; SHOKRPOUR; NASRIN, 2007). O trabalho de Ruzic (2002), foi sobre os efeitos da intervenção em casos de dificuldades detectadas em leitura de alunos nesse grau de escolarização.

O trabalho de Railton e Watson (2005) abordou a culturalização necessária ao aluno ingressante no Ensino Superior, visto que, como adverte Carlino (2003), há a necessidade de uma alfabetização desse estudante para que possa produzir uma leitura acadêmica. A última dessas 11 produções foi a de Dunston (2007) na qual a autora debruça-se sobre o tema métodos de ensino de leitura no Ensino Superior. Entretanto, no Brasil, trabalhos como o de Ferreira (2004) têm demonstrado que o número de produções acadêmicas, especificamente das apresentadas em programas de *stricto sensu*, nas áreas de Letras/Linguística; Psicologia; Educação; Biblioteconomia; História; Artes; Comunicação tem aumentado.

Como o sucesso acadêmico, em qualquer curso superior, depende do grau de maturidade em leitura apresentada pelo estudante (SANTOS, 1993), ou seja, esse sucesso depende de habilidades complexas que, segundo Joly (2008, p. 2), ``implica desde a decodificação dos símbolos até a análise reflexiva de seu conteúdo``, para ler, especialmente textos acadêmicos, tem sido frequente a defesa de que se tenha capacidade de realizar leituras críticas e criativas. Essa autora assinala, como habilidades necessárias a um leitor maduro, as seguintes: compreensão; ritmo; concentração; flexibilidade; criticidade e criatividade. Destaca, ainda, a importância do interesse, hábitos, atitudes e motivação dos alunos, para que ele produza a leitura, que frequentemente lhe é exigida.

Para Teixeira (2000), o aluno universitário deve desenvolver habilidades específicas para dar conta de sua formação técnico-profissional e ético-científica. Esta autora toma de empréstimo a expressão de Perrenoud (1995), quando indica que o *ofício* a ser exercido por esses alunos depende da leitura, visto terem de cumprir deveres, como tarefas dentro de prazos e produzir atendendo a critérios legitimados para esse nível de ensino. Entretanto, entre as atividades que diferenciam o ofício de alunos de Ensino Superior do exercido na escolarização anterior, situam-se as relacionadas aos tipos de leitura e produção de textos as quais passam a lhes ser exigidas, porém novas para a maioria dos que ingressam no Ensino Superior.

Quando se ingressa em cursos de graduação é esperado que, devido à escolarização anterior, se apresentem modos e práticas eficientes de se relacionar com textos escritos. Entretanto, em quaisquer cursos de graduação, os textos e a produção esperada das leituras prescritas são distintos dos que foram experimentado até o final do Ensino Médio. (CARLINO, 2003).

Isso acontece, porque os textos que lhes são dados a ler, por sua organização, usos da linguagem e regras próprias a cada campo disciplinar, exigem uma leitura diferenciada (WITTER, 1997a; MOSTAFA, 2004). Como afirma Carlino (2003, p.410), “os modos de ler e de escrever – de buscar, adquirir e comunicar conhecimento – não são iguais em todos os âmbitos”, quer no escolar, quer nos diversos campos disciplinares. Além disso, essa competência leitora não foi desenvolvida na escolarização anterior, isto é aprendida, para os alunos darem conta do novo *ofício* (PERRENOUD, 1995; TEIXEIRA, 2000), que o aluno deve desempenhar no Ensino Superior. Em razão dessa situação, há o reconhecimento, por parte de alguns, quanto à importância e necessidade de uma “alfabetização acadêmica” para os recém-ingressos nesse nível de ensino (CARLINO, 2003).

No Brasil, por exemplo, Motta-Roth (1996; 2001) tem-se preocupado com as dificuldades próprias à produção escrita de textos acadêmicos. Tais dificuldades, segundo a autora, extensivas a alunos de pós-graduação *stricto sensu*, levou o Mestrado em Letras da Universidade de Santa Maria a criar oportunidades para a aprendizagem de redação acadêmica. Desde 1998, com a criação do Laboratório de Leitura e Redação nessa IES, essa autora lidera a equipe responsável pela investigação e implementação de propostas de ensino de línguas para fins acadêmicos, sob a perspectiva da linguagem como prática social, centralizando seus esforços em gêneros textuais e práticas discursivas adotados por comunidades disciplinares acadêmicas distintas. Em 2001, publicou “Redação acadêmica – princípios básicos”, obra na qual fornece subsídios que auxiliam iniciantes no processo de produção de textos acadêmicos em nível de pós-graduação. A organização da obra instrumentaliza, entre outros, os professores para assumirem a função de agentes responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades comunicativas de alunos inexperientes na produção acadêmica.

Não é, entretanto, esse o foco de interesse do presente trabalho. O destaque foi feito com o intuito de exemplificar e estender o proposto por Carlino

(2003) quanto à necessidade de uma “alfabetização acadêmica”, inclusive para as condições da produção de escrita exigida de alunos desde a graduação.

As concepções dos estudantes acerca de leitura e das relações que o leitor deva manter com um texto foram adquiridas pelos estudantes ao longo da sua vida nem sempre é de forma, como mencionado, apropriadas para o ofício do aluno universitário. As competências para o exercício deste ofício, como explica Teixeira (2000), são aprendidas e, portanto, precisam ser ensinadas. Implicam tanto, por parte do aluno em aprender, como especialmente por parte dos docentes no arranjo de contingências que propiciem aos seus alunos a aquisição de estratégias e competências necessárias aos modos de acesso ao conhecimento científico e suas produções. Em outras palavras, eficientes para ler, estudar e produzir textos acadêmicos.

Witter (1997, p.9b) inscreve como um dos deveres da universidade:

[...] proporcionar ao estudante uma formação que lhe propicie condições de domínio das habilidades envolvidas na leitura, principalmente, no que concerne à leitura técnico-científica – fundamental ao futuro desempenho profissional deste estudante.

Muitos assinalam e caracterizam como “*deficit* de leitura”, os repertórios apresentados por alunos universitários, (OLIVEIRA, 2005; SANTOS, 2004; VICENTELLI, 1996). Em nossa opinião, não cabe destacar as falhas, culpabilizando os alunos, mas vê-los como *usuários da escrita* (PAVÃO, 2004; 2007), que por sua origem sociocultural e, especialmente, pelos efeitos da escolarização anterior apresentam na maioria das vezes repertórios distintos dos exigidos para a realização das tarefas que lhes são cobradas em seus cursos de graduação. Como Dauster (2002, p.1) adverte e caracteriza: as exigências, comumente, postas em cursos de graduação, pressupõem/instituem uma figura a do “leitor acadêmico”.

Cabe, pelo peso das considerações, acima expostas, às instituições de Ensino Superior (IESs) assumirem como compromisso e obrigação introduzir seus alunos a esses novos modos de produção de leitura e escrita, parte deles específicos a cada campo disciplinar. Assim se posicionam Carlino, 2003; McNamara (2004a; 2004b; Mostafa (2004) e Witter (1997).

Assinalada a pertinência da leitura como imperativa aos fazeres dos contextos dos cursos de graduação, a proposição de pesquisas, que caracterizem as estratégias, as práticas, os níveis de compreensão de leitura, as fontes usuais de controle para a produção e modos de ler. Desta forma, torna-se não só necessária mas um tema relevante, para os que se preocupam em ensinar, planejar, desenvolver e administrar programas que visem lidar com as eventuais dificuldades dos estudantes em produzir leituras de textos acadêmicos. (WITTER, 1997a).

Tal caracterização compreende, em sua extensão, uma avaliação geral do desempenho dos alunos em leitura, sendo este o primeiro passo de quaisquer dessas atividades que docentes das IESs precisam desenvolver com vista a que o ofício do aluno de cursos de graduação seja adequadamente exercido. Para que estes sejam capazes, não só na fase de sua formação acadêmica como posteriormente em sua formação continuada como profissionais, de aprender a partir da leitura de textos acadêmicos. (WITTER, 1997)

Conforme essa autora, a caracterização é o primeiro passo necessário a fim de que possam ser propostas ações para ensinar as habilidades específicas à leitura de textos acadêmicos. Witter (1997a) propõe, ainda, que as IESs devam disponibilizar tanto programas para o desenvolvimento da leitura, mesmo entre os alunos que já apresentem um bom desempenho, mas que poderiam ser melhores em aspectos gerais ou específicos, como programas especiais para os demais alunos, dependendo do objetivo que almejem alcançar.

É de se esperar dos alunos que tenham sido ensinados e preparados, por exemplo, em programas específicos para o desenvolvimento de leitura, que passem a dispor de habilidades que os capacitem, como leitores, a monitorar seus modos e práticas de leitura e adequá-los às características do texto (JOLY et al, 2004), isto é, apresentem os repertórios necessários para o exercício de seu ofício, enquanto alunos. Para que tais programas tenham sucesso precisam ser subsidiados pela caracterização prévia das competências e modos de ler dos que a eles sejam submetidos.

Por esta via encaminhou-se a proposta deste trabalho, visto que os principais agentes formadores de leitores encontram-se na escola. Priorizou-se a importância da formação profissional de professores e bibliotecários, uma vez que estes profissionais, em seu ofício, contribuem sobremaneira para a constituição cidadã de seus alunos. Esta foi a principal razão, do presente trabalho, para a

seleção dos cursos de Pedagogia e de Biblioteconomia. Porém destaca-se, desde já, que não só a escola é a responsável por essa formação, mas que, com toda certeza os traços básicos que perfilam o leitor por ela são tecidos. Como diz Silva (1999, p.160):

A formação do leitor, quero enfatizar, não é um produto do acaso; o potencial que todos os seres humanos possuem para ler o mundo e a palavra (ou qualquer outro tipo de signo) não vai se desenvolver na vida da pessoa, caso as condições para a produção da leitura não se fizerem presentes no corpo social.

A importância da formação desses profissionais é inegável. Pois se tivermos profissionais competentes, provavelmente maior será a chance dos estudantes chegarem a seus cursos de graduação mais preparados em leitura e, por consequência, desempenharem condignamente seu ofício. Nas IESs, porque a formação de leitores é contínua, seus profissionais devem preocupar-se em alfabetizá-los para as leituras e para que produzam textos acadêmicos. Isso porque, ao ingressarem nas IESs, os estudantes seriam leitores que disporiam não só de algumas estratégias eficientes para produzirem leituras de estudo, mas também das metacognitivas que os tornassem capazes de adaptação a novas situações de leitura.

É nessa perspectiva que foi proposta a presente pesquisa, a qual, em um primeiro momento, pretende responder às seguintes questões investigativas:

Como alunos dos cursos de Biblioteconomia e de Pedagogia ler a partir de textos?

Como tais modos de estudar a partir de textos se relacionam com os prescritos pela literatura pertinente?

Quais as principais fontes de controle que regulam a produção dessa leitura nesses alunos?

Os modos de ler e essas fontes de controle são independentes do curso no qual os alunos se encontram matriculados?

Alunos recém-ingressos diferenciam-se dos que estão concluindo, quanto aos modos de ler a partir de textos de estudos?

Tendo como objetivo caracterizar os perfis dos alunos do curso de Biblioteconomia e Pedagogia, como leitores de textos prescritos para estudo.

Especificamente o trabalho busca verificar como esses alunos estudam a partir de textos, bem como :

seus modos de ler se relacionam com os modos de ler prescritos pela literatura pertinente;

Quais as principais fontes de controle que regulam a produção de leitura desses alunos;

Em que aspectos, alunos de Biblioteconomia e de Pedagogia se diferenciam quanto aos modos de ler;

Se os alunos recém-ingressos nesses cursos diferenciam-se dos que estão concluindo.

As respostas a tais questões e objetivos poderão subsidiar ações do colegiado dos respectivos cursos selecionados para a proposição de programas e execução de atividades que propiciem a seus alunos, condições para o exercício efetivo de seu ofício como aluno de um curso de graduação. Ao assim efetivarem suas ações possam os executores dos programas, enfim, prepará-los para acompanhar criticamente a produção científica ao longo do seu exercício profissional e como cidadão.

O presente trabalho pretende contribuir para o campo da leitura, especificamente na temática formação de leitores de textos acadêmicos. Por estes textos serem comuns no Ensino Superior, selecionamos dois cursos de graduação (Biblioteconomia e Pedagogia), visto serem os responsáveis pela formação profissional de agentes, que por suas práticas, interferem sistematicamente, com planejamento ou não, para a formação de leitores, desde o início da escolarização dos indivíduos.

O referencial teórico deste estudo traz capítulos que trarão maior clareza do papel histórico-cultural no qual vivemos para a construção de um leitor capaz de produzir leitura de acordo com necessidades específicas. Mas para que isso ocorra com eficiência deve-se, seja na escola, família ou em Instituição de Ensino Superior, ter um planejamento com ações que otimize esse objetivo, ou seja, ler de modo eficaz para cada fazer da vida do cidadão. As informações dessas produções foram expostas em seções e organizadas como segue: leitura no ensino superior; formação do leitor; leitura de estudo; compreensão em leitura; estratégias de leitura.

## 1.1 REFERENCIAL TEÓRICO

A investigação acerca de leitura no Ensino Superior contempla um universo de questões, pela variedade de fenômenos que sob esse assunto e campo, podem nela serem incluídos.

Para um bom entendimento acerca desse tema, a adoção de um olhar multifacetado, que em sua extensão cubra as dimensões sociais e pessoais nele implicadas, torna-se necessária. A produção dessa leitura nesse nível de ensino, pelas tecnologias e suportes utilizados para a sua produção, pelos textos a serem lidos, pelas condições de domínio e acesso, situacionais e pessoais de quem a deve realizar, tem sido investigada por distintos campos disciplinares. Por conseguinte, as contribuições da produção de campos disciplinares diversos, como da Sociologia, Linguística, Psicologia, Educação, entre outros, tornam-se necessárias, como Witter (1991; 1997a) e Ferreira (2004) indicam, àqueles que pretendem investigar a leitura.

Contudo, em face dos objetivos propostos para o presente trabalho, o olhar focaliza-se na leitura de estudo, destacando, inicialmente a produção relativa a aspectos e dimensões que interferem nesta prática, legitimada e exigida para o exercício do ofício de estudante de cursos do Ensino Superior, conforme tratado em produções anteriores.

Pensando que o Ensino Superior deve preparar o indivíduo para criticamente analisar e atender as demandas tanto as de um mercado de trabalho, cada vez mais marcado pelos efeitos de mudanças rápidas, quanto as de cunho pessoal que se fazem necessárias para o exercício pleno de sua cidadania, é que escrevemos a seção “Leitura no Ensino Superior” . O ensino Superior deve ser planejado para que, entre as competências necessárias , seja destacado que o indivíduo possa prosseguir sua formação, fora de instituições estabelecidas e legitimadas socialmente para isso. Contudo, para continuar atualizado, o indivíduo precisa ser capaz de ler e de ter sido ensinado a produzir leituras de distintas produções escritas. Além dessas competências, precisa ter aprendido a auto-regular suas metas e conhecer, bem como controlar os processos e estratégias mais eficazes para alcançar as metas propostas. Crê-se que, desse modo, possa prosseguir em sua formação continuada.



### 1.1.1 Leitura no Ensino Superior

No Brasil, o início da alfabetização deve ocorrer nos primeiros anos da escolarização. Ao final do Ensino Fundamental é esperado que o aluno esteja alfabetizado. Como assinalamos anteriormente, essa alfabetização não é suficiente, porque em cada etapa da vida escolar ele deve aprender novas habilidades para ler e escrever. Por acreditarmos que, em cursos de graduação, devam existir condições que propiciem ao aluno continuar a se formar como leitor, decidimos escrever esta seção.

Frisa-se a adoção da perspectiva acerca da leitura como a de um processo ativo que envolve, em constante interação, autor, leitor e texto. Salientamos, ainda, sua importância para qualquer tipo de aprendizagem, visto ser um comportamento imprescindível para a formação e o desenvolvimento do homem moderno. (MENDONÇA et. al., 1997)

De modo geral, as pessoas consideram que o aluno que ingressa em cursos de graduação apresenta domínio das habilidades necessárias à leitura dos textos selecionados ao longo do curso, por seus professores. Porém, na maioria das vezes, isso não é comum. (WITTER, 1997a; CARELLI; BARTALO, 1998; CARLINO, 2003)

Resultados de pesquisas, por exemplo, sobre o grau de compreensão obtido por alunos de distintos níveis de escolarização, demonstram que as dificuldades não ocorrem apenas entre os do Ensino Fundamental e Médio, mas também entre os de Ensino Superior (WITTER, 1997). Como apontam Oliveira, Santos e Primi (2003), o vestibular tem permitido entrada de alunos não suficientemente preparados para frequentarem o Ensino Superior, porém neste nível:

[...] há possibilidade de se atuar na remediação do baixo nível de compreensão em leitura ainda que o vestibular tenha permitido a entrada daqueles alunos que não estavam suficientemente preparados. Vale ressaltar que esses universitários, ao final de sua formação, devem possuir pensamento crítico desenvolvido e maior conhecimento sobre si mesmos, de forma a possuírem condições de tomar decisões. (OLIVEIRA; SANTOS; PRIMI, 2003, p.20)

Ao longo do curso de graduação, o aluno sente com intensidade maior do que a vivenciada em sua escolarização anterior, a necessidade de ser um bom leitor, como nos aponta Oliveira (1993). Sentimentos de fracasso são relatados por eles, muitas vezes informalmente, sobre a impossibilidade de darem conta da quantidade de textos prescritos ou por não adiantar ler, porque não os compreendem. Para muitos desses alunos, o tipo de texto, bem como a frequência e o tempo prescritos para trabalharem os textos de estudo configuram situações para as quais não foram preparados para responder adequadamente.

Para muitos desses alunos, quer o tipo de texto quer a frequência exigida para ler textos de estudo são situações novas. O leitor precisa conhecer essa linguagem desde os termos técnicos até os recursos linguísticos admissíveis pela comunidade disciplinar no qual e para o qual o texto foi produzido. Silva e Brito (2004) destacam a importância desses repertórios, inclusive para o uso da biblioteca. As condições de acesso ao seu acervo podem ser dificultadas pela ausência desses repertórios.

Por conseguinte, em que etapa de escolarização devem ser oportunizadas situações que favoreçam o processo de alfabetização aqui percebido como contínuo. Carlino (2003) acredita, no que concordamos com ela, que o aluno do Ensino Superior precisa ser alfabetizado para ler textos acadêmicos. O contexto que ele enfrenta para exercer seu ofício de aluno exige, relações novas, em face do corpo geral de conhecimentos específicos, bem como repertórios distintos para que possa estabelecer tais relações. Assim, no Ensino Superior se espera que o aluno encontre por si as informações, que as analise criticamente e saiba utilizá-las adequadamente, ciente de que um fato pode ser explicado por perspectivas diferentes.

Evidentemente, espera-se desse nível de ensino a formação de recursos humanos que possibilite a geração de novos pesquisadores e responsáveis pelo ensino de leitura, especialmente dos que venham a trabalhar, segundo Witter (1997) em todos os níveis de escolaridade. A qualidade da produção científica está sujeita, entre outros fatores, ao desempenho de leitura dos docentes e discentes, como nos alerta Vicentelli (2004).

Por essas razões, no Ensino Superior, a leitura se constitui como fator fundamental para a formação profissional. Em vista disso, os professores, ao

indicarem e avaliarem as leituras produzidas por seus alunos, precisam estar atentos a essas circunstâncias.

Freire (2004, p.1) indica que toda a prescrição de leitura de estudo de um texto ou a série de textos que compõe a bibliografia de uma disciplina, deve refletir “uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta”. Em caso contrário, os leitores para os quais a leitura foi indicada não serão motivados.

Anteriormente, Silva (1996) preocupado com as condições efetivas de realização da leitura na escola já havia enunciado alguns cuidados, que qualificou de indispensáveis para os professores indicarem um texto a seus alunos. Ressaltou que o texto deve ser significativo para o aluno. Para que tal ocorra, os modos pelos quais ele é prescrito devem permitir que ele identifique a importância do texto para sua formação e relacione as informações que o texto incorpora às dele, enquanto leitor. A clareza dos objetivos a serem alcançados pela leitura e o ensino de estratégias que viabilizem ao leitor compreender, isto é, ir além do entendimento e da interpretação do texto são, como vimos, essenciais a uma leitura de textos de estudos, nomeadamente em cursos do Ensino Superior.

Conforme Witter (1997), é importante lembrar que, para muitos, o curso de graduação em IESs se constitui a última instância de educação escolar na qual o aluno deverá se tornar um leitor competente e crítico por que avalia, o que lê. A preocupação da autora é por nós compartilhada, porém desde que os professores do Ensino Superior admitam a necessidade de ensinar e de estar atentos aos níveis de aprendizagem dos alunos na leitura de textos científicos. Porque, como a autora indica:

Cuidar da leitura na universidade é preocupar-se em responder a questões como: Quando ler? O que ler? Para que ler? Onde ler? Especialistas em leitura podem ajudar a definir respostas adequadas a cada caso e a elaborar, aplicar, analisar e pesquisar programas efetivos que respondam às necessidades de remediação, de prevenção e de desenvolvimento dos leitores universitários. (WITTER, 1997, p.10b).

Considerando o Ensino Superior como um meio de transformação para ascensão pessoal e profissional dos indivíduos, como Carelli e Santos (1998),

entre outros, destacam os professores devem observar a forma e as condições de estudo de seus alunos. De modo, que não só estes tenham dominado dos procedimentos de busca das produções acadêmicas e do efetivo acesso a eles mas também saibam utilizar apropriadamente as informações, para a solução de problemas e formulação de outros.

Essas autoras destacam duas naturezas de condições a que se deve dar atenção: as temporais e pessoais. O tempo que o aluno se dedica a trabalhos fora da sala de aula exige um planejamento para que ele possa aproveitar adequadamente o tempo de estudo. Contudo, alguns repertórios pessoais do aluno, especialmente os relacionados a estratégias de estudo e leitura de textos, como os prescritos em cursos de graduação, precisam ser ensinados. Como vimos, é especialmente nesses cursos que os alunos precisam ser ensinados a ler textos acadêmicos, isto é, a serem alfabetizados academicamente (CARLINO, 2003). Conforme pesquisa realizada por esta autora, isso é necessário, porque a competência dos alunos para ler esses textos quando saem do Ensino Médio deixa a desejar, quando se tem por parâmetro o que passa a ser exigido em cursos de graduação. A autora constatou esse fato, pela análise das práticas de leitura em instituições escolares brasileiras e estrangeiras.

A leitura no Ensino Superior tem-se constituído, como demonstrado, temática de interesse em diferentes campos disciplinares (FERREIRA, 2004; WITTER, 1977a; 1997b), principalmente entre os que a pesquisam e trabalham com a importância da educação pessoal e continuada para o exercício pleno da cidadania. Destacamos, a seguir, algumas dessas pesquisas, especialmente as que se têm preocupado em investigar as condições de compreensão de textos entre estudantes do Ensino Superior, com vistas a demarcar esse desempenho e suas relações com o desempenho acadêmico e as condições de produção. Podemos assim, acentuar a importância destes trabalhos para corroborar nossos resultados ou verificar as diferenças e semelhanças entre as pesquisas sobre a mesma temática.

Santos, Suehiro e Oliveira (2004) demonstraram essa preocupação, investigando as habilidades de compreensão em leitura, junto a 115 alunos de um curso de Psicologia, e a relação das mesmas com o rendimento acadêmico por eles obtido em disciplinas específicas do curso. Os instrumentos utilizados, em situação de aplicação coletiva, foram dois textos apresentados sob a modalidade *cloze*, para

avaliarem a compreensão de leitura e um questionário misto, cujas questões fechadas visavam identificar os tipos de avaliação de aprendizagem utilizados pelos professores. Além disso, uma questão aberta buscava instigar os respondentes a apontar em uma estratégia a partir da qual os seus desempenhos pudessem ser mais bem avaliados. Os resultados foram analisados qualitativa e quantitativamente. Utilizaram-se provas de estatística descritiva e a análise de correlação no tratamento dos dados obtidos. Os resultados indicaram uma correlação positiva entre a compreensão da leitura e o rendimento acadêmico. Os resultados obtidos foram similares aos de outros estudos brasileiros e estrangeiros que apontam um nível de compreensão inferior ao desejável, para universitários. Isso lhes dificulta o acesso, a compreensão e a utilização, de forma crítica e adequada, das informações obtidas via texto para compor uma prática profissional eficiente o que já fora indicado por Santos (1997) e Witter 1997).

Silva e Santos (2004), na mesma direção, pesquisaram a relação entre a compreensão em leitura e o desempenho acadêmico em universitários. Seu estudo distingue-se do realizado por Santos (2004), quer no tocante aos os tipos de fonte utilizada para compor a medida do rendimento acadêmico, quer no respectivamente aos participantes. Tornaram, como fonte de rendimento acadêmico, os resultados relativos ao desempenho na prova de língua portuguesa no vestibular e o rendimento médio dos participantes ao final do primeiro ano do curso. Os participantes do seu estudo foram 782 estudantes, recém-ingressos em oito cursos de áreas distintas (Medicina, Odontologia, Administração, Pedagogia, Letras, Engenharia Civil, Matemática e Psicologia). Utilizou, para caracterizar os níveis de compreensão em leitura, um texto apresentado sob a modalidade *cloze*, aplicado coletivamente por curso em sala de aula. Pelos resultados verificou-se que os estudantes com melhor desempenho no *Cloze* foram aqueles com menos de 21 anos. Os escores de todos os grupos ficaram abaixo da metade de acertos possíveis, o que pode ser considerado muito baixo para alunos que estão adentrando num curso superior. Constatou-se uma correlação entre os níveis de compreensão, as notas do final do ano, e a pontuação obtida na prova do vestibular.

Oliveira e Santos (2005) investigaram as relações entre compreensão em leitura, desempenho acadêmico e as formas de avaliação da aprendizagem utilizadas em disciplinas específicas do 1º ano de três cursos de graduação (Administração; Direito; Psicologia). A amostra foi composta por 270

alunos. Para a coleta de dados, realizada em uma única sessão coletiva por curso, as autoras utilizaram dois instrumentos para avaliar a compreensão de textos, preparados segundo a técnica *cloze*, e um questionário visando caracterizar os tipos mais frequentes de avaliação usados nas disciplinas selecionadas de cada curso. Concluíram que a relação entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico foi estabelecida, considerando que o escore do *cloze* se correlacionou ao desempenho acadêmico na maioria das disciplinas.

Cunha (2006) preocupou-se em verificar, junto a estudantes universitários, que tipos de relação poderiam ser constatados entre o desempenho em testes de compreensão em leitura e a produção escrita. Participaram da sua pesquisa 134 alunos ingressantes de quatro cursos de graduação (Análise de Sistemas; Psicologia; Computação; Farmácia). Para a avaliação da compreensão de leitura, a autora utilizou um texto na modalidade *cloze* e para a produção escrita uma redação proposta, a qual foi avaliada quanto à correção ortográfica, a concordância verbal e nominal demonstradas nessa produção. Os instrumentos foram aplicados coletivamente, por turma em sala de aula. Os resultados obtidos indicaram que quanto menor a compreensão da leitura maior o número de erros gramaticais, o que evidencia uma correlação significativa entre essas habilidades.

Santos, Vendramini e Suehiro et al. (2006) investigaram as relações entre o nível de compreensão em leitura e a utilização de estratégias de aprendizagem para a superação dos problemas enfrentados. Participaram 178 alunos de um curso de Psicologia matriculados no primeiro e quarto ano. Foram utilizados como instrumentos: dois textos científicos preparados sob a modalidade *cloze* e um questionário com três questões objetivas. Duas delas sobre as dificuldades encontradas pelos participantes na leitura de um texto científico da área. Para tanto, os respondentes deveriam indicar o grau de dificuldade enfrentado ao ler e os problemas que interferiram para a sua compreensão. A outra questão visava ao levantamento das estratégias utilizadas pelos participantes para a superação das dificuldades mencionadas. A aplicação foi realizada de forma coletiva em uma única sessão, por série. Os resultados demonstraram a ocorrência de diferença estatisticamente significativa quanto ao nível de compreensão em leitura, com superioridade dos alunos do 4º ano em relação aos do 1º ano. Contudo, as autoras registraram que os alunos do 4º ano percebiam-se como tendo maior dificuldade na compreensão no primeiro texto, embora a diferença entre as turmas não tenha sido

significativa. Esses achados foram similares aos de outros estudos (SANTOS, 1997; SANTOS et al. 2002; OLIVEIRA, 2003; SANTOS SUEHIRO; OLIVEIRA, 2004; SILVA; SANTOS, 2004) que apontam os universitários como leitores imaturos, considerando-se a etapa de escolarização em que se encontram.

Conforme se pode concluir, pelos resultados de pesquisas, mesmo com a presença de uma educação voltada à preparação dos alunos para passarem nas provas de vestibular e de uma história de 11 anos em escolas, ainda hoje os alunos recém-ingressos nos distintos cursos superiores demonstram não estar preparados como leitores competentes dos textos prescritos em seus cursos.

Porém, como assinala Santos (2004, p.29), ainda se constata “poucas ações efetivas [...] empreendidas no Ensino Superior, mesmo com várias pesquisas apontando para o fato de que a habilidade de leitura dos alunos não é suficientemente desenvolvida.” Certamente, a manutenção e o desenvolvimento de programas, em instituições do Ensino Superior, que atendam alunos com necessidades de leituras acadêmicas ainda devem ser implementados.

Para que o aluno chegue à universidade, uma experiência com a leitura já foi iniciada lá na infância. Entendemos então que é na infância que começa a formação do leitor. Nessa próxima seção vamos destacar o início da formação de um indivíduo como leitor.

### 1.1.2 Formação do Leitor

Além da escola, existem outras oportunidades que são importantes para a formação do leitor tais como família e também a sociedade. Ler tem um dimensionamento que exige do leitor habilidades, por isso concordamos com Soares (2005, p.1) quando diz:

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial da mesma maneira e com os mesmos objetivos que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som

da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns exemplos. (SOARES, 2005, p.1).

Situamo-nos entre os que concordam com Leenhardt (1990) Cavallo e Chartier (1998) e com Chartier, (2001), quanto a que se considere a leitura como uma prática cultural indissociável das demais práticas sociais.

O ser humano não se constitui sem a participação, melhor dizendo, sem a socialização dos outros, porque é a socialização que possibilita a formação de cada indivíduo. Assim acontece, porque o que define a condição humana, o que nos distingue das demais espécies, é a série de repertórios que aprendemos, a qual é legitimada pelas condições socioculturais e históricas nas quais o indivíduo é socializado.

No campo da leitura, alguns usam o termo mediador para denominar quem acompanha a formação de leitores. Por exemplo, Almeida Júnior e Bortolin (2007, p.1) declaram:

Em síntese, podemos dizer que mediano, mediatário ou mediador é todo profissional [ou não] que tem a responsabilidade de acompanhar um leitor durante a sua formação ou mesmo depois de formado (na medida em que a formação é contínua) quando em dúvida ou desencorajado, solicita uma sugestão.

Indicar quais são os mediadores responsáveis pela formação de um leitor é complexo. Inúmeras pessoas e instituições respondem por essa formação: pais, família, colegas; Igreja; escola, entre outros. Como assinala Pullin (2007), as condições individuais para a produção e monitorização do próprio processo de leitura foram e são tecidas continuamente pelos efeitos das interações.

Silva (1999) aponta que a condição da realização da leitura não nasce nem se desenvolve devido a um dom, vocação ou talento do indivíduo. Define a leitura como ação individual de uma prática social, a qual para ser efetivada depende de condições objetivas, tanto do indivíduo, quanto da sociedade.

Tomemos a proposta de Hannah Arendt (apud CARVALHO, 2006) quando descreve como nasce uma mulher, para deixarmos clara a posição que adotamos quanto à formação de leitores. Essa autora explica que, ao nascer a fêmea mulher nasce duplamente: no plano biológico, como qualquer ser vivo, e no plano cultural, para uma vida simbólica que a tornará, entre outras coisas, uma



mulher. Este último nascimento ocorre pela apropriação individual da herança simbólica, a qual decorre dos efeitos das práticas culturais que traçam no caso a identidade feminina, compartilhada e legitimada em uma dada sociedade. Isto é, o ser humano nasce e se desenvolve no abrigo das condições necessárias para sobreviver como ser vivo e membro de uma cultura, a qual carrega os efeitos da herança simbólica de sua comunidade. Analogicamente, um leitor não nasce leitor ele é constituído leitor, pelas relações socioculturais, por conseguinte também simbólicas, que se (re)estabelecem no âmbito da família, dos amigos, da profissão, da Igreja, da escola, etc.

Além do que ocorre para aprender a ler, o interesse do indivíduo pela leitura é também, fortemente influenciado por variáveis de seu contexto. Esse interesse é condicionado pelos fatores inerentes nas práticas que vivencia e pelos objetos a que tem acesso. (ANDRAUS JÚNIOR; SANTOS, 1999).

A constituição do indivíduo como leitor inicia pela família, quando esta propicia situações que estimulem desde cedo sua prática. Isto é, instiga a curiosidade da criança, disponibilizando-lhe suportes materiais como livros, quadros, *internet*, conversas etc., os quais “deixados” à mão, aos olhos e aos sentimentos, favorecem a apropriação das práticas de leitura por parte da criança, conforme revisão da literatura pertinente realizada por Witter (1997b).

A maioria das crianças das sociedades ocidentais nasce em um mundo simbólico, no qual, objetos produzidos pelas marcas da escrita estão frequentemente presentes em seu meio. Muitas mães leem histórias para as crianças ainda em seu ventre, decoram seus quartos com personagens de contos, dirigem suas falas à criança utilizando elementos linguísticos, com fantasias simbólicas e com elementos do mundo da escrita. Além disso, essas crianças têm oportunidades, apesar de diferenciadas, de se relacionar com o universo linguístico da língua usada em sua comunidade, ouvem os outros falarem, cantarem, lerem em voz alta, por exemplo, e têm acesso a distintas produções simbólicas, como as expostas em museus, realizadas nos teatros, cinemas, ou às que têm por suporte jornais, livros e computadores. Por essas condições distintas, os indivíduos estabelecem uma relação diferenciada com a leitura. (CASTELLO-PEREIRA, 2004)

De acordo com Joly (1999), desde 1908, os pesquisadores apontam os pais como as pessoas potencialmente mais importantes para a educação de seus filhos. Assinalam, inclusive, que a alfabetização de uma criança é iniciada quando os

pais contam histórias para os filhos. Resultados recentes de pesquisas revelam a influência da prática de leitura de histórias infantis para a aquisição da leitura e escrita pela criança, bem como para o vocabulário infantil. Segundo essa autora, existem evidências de que a quantidade de experiências propiciadas pela leitura de histórias infantis correlaciona-se significativamente com o desempenho posterior das crianças em leitura, no início da escolarização.

Estudos têm demonstrado, também, que nos lares onde é frequente, seja a leitura por parte dos pais e das crianças, vivência de situações de diálogo, a facilidade de acesso a materiais de leitura e escrita e as crianças são reforçadas positivamente em práticas e em atividades relacionadas às habilidades específicas de leitura e escrita, o desempenho acadêmico melhora. (JOLY, 1999). Da mesma forma, quando se toma por foco a escola constata-se que seu ambiente está impregnado de muitas dessas oportunidades para a formação de leitores. Incentivar essa formação é uma função, também, da escola.

A escola participa dessa formação, desde as condições de sua infraestrutura, com instalações que dispõem de bibliotecas. Devem-se proporcionar ao aluno acervos que possam atrair o leitor iniciante e os que já se tornaram leitores, bem como disponibilizar a presença humana, por exemplo, de professores e bibliotecários que sejam leitores e competentes.

Trabalhos como o de Andraus Junior e Santos (1999) corroboram com a fala daqueles que dizem que pouco ou nada poderá ser feito, se os professores não forem realmente leitores. Isso porque, professores-leitores frequentemente sugerem a seus alunos textos para leitura, despertando e modelando o gosto pela leitura, a descoberta e a curiosidade de conhecerem aspectos multifacetados da realidade, criados pelo uso dos recursos da língua, e das imagens, por exemplo.

Para esses autores, quando o aluno for contagiado pelo entusiasmo do professor pela leitura, pela sensibilidade, pelo conhecimento, ele se animará, também, a adotar esses comportamentos e atitudes. É preciso, contudo, que o aluno seja orientado sobre o tipo de texto e leitura mais adequados, levando em conta, inicialmente, seu interesse por algum assunto para se encaminhado a textos que o satisfarão, até que ele seja capaz não só de escolher os textos, mas de lê-los de acordo com os objetivos para eles propostos, usando para tal as estratégias mais adequadas.

Um aspecto reiterado por sua importância, por Pullin (2007, p.7), é o de que o professor, em seu exercício profissional, deve estar atento a tudo que implica ser um dos principais mediadores sociais “para que as novas gerações possam se apropriar dos distintos saberes, declarativos, processuais e outros, legitimados socialmente como essenciais”. A autora adverte esses profissionais, quanto às exigências desse ofício para um desempenho apropriado da função de mediadores da as quais se refletem nas condições de apropriação da herança simbólica, geral e específica a cada campo do saber, para a formação de seus alunos.

Os estudantes passam, em sua formação, especialmente ao longo da escolarização, por situações distintas nas quais as exigências quanto a práticas e modos de ler são, frequentemente, distintas das que enfrentam quando do ingresso em cursos no Ensino Superior. A maioria dos estudantes, neste nível de ensino, vivencia experiências, nem sempre satisfatórias que decorrem da exigência, por parte de seus professores, de produzirem leitura de textos acadêmicos. Isso ocorre, porque uma prática de leitura diferenciada, das que estava acostumado a realizar, para dar conta de seu ofício de aluno nos níveis escolares anteriores, passa a ser cobrada.

Esse novo modo de ler implica, inicialmente, a compreensão e a análise crítica das informações do texto. Para tanto, o leitor deve estabelecer relações entre o momento histórico, no qual o autor propôs o texto e o de sua leitura. Em outras palavras, precisa conhecer qual o autor e seu *status* no campo disciplinar e identificar quais recursos o autor utiliza a fim de encaminhar para as conclusões e sugestões que apresenta. Por conseguinte, as relações que o estudante deve manter com o texto são bem diferentes, daquelas exigidas em outros níveis de escolaridade. Não basta dizer se apreciou ou não o texto, se compreendeu o corpo de informações nele contidas, o leitor deve por exemplo saber responder com as informações do texto a questões de uma prova sobre o assunto. Precisa, sim, analisar criticamente e, porque não criativamente, essas informações à luz de outras produções e de seus conhecimentos. Deve, enfim construir os sentidos possíveis, diferenciá-los dos estabelecidos pelo autor, e instituir hipóteses apoiadas nas produções acadêmicas anteriores e legitimadas pelo respectivo campo disciplinar.

O papel do professor em cursos de graduação é fundamental para a instalação desses repertórios de leitura. A mediação para a produção da leitura de

um texto acadêmico deve ser realizada por um leitor mais experiente, no caso o professor, até que o aluno seja capaz de seguir por si as marcas do texto, explícitas ou não, e obter uma compreensão do objeto de seu estudo. Como explicam Kleiman e Moraes (1999, p.129):

Para resultados satisfatórios a leitura deve ser ensinada para se atingir os seguintes aspectos: na percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto; e também na elaboração e verificação de hipóteses que permitam ao aluno perceber outros elementos, mais complexos. Todas essas etapas podem fazer parte de uma aula de leitura concebida como um jogo de linguagem que envolve a adivinhação e a descoberta de sentido que o escritor tentou inscrever no seu texto, elemento imprescindível para o leitor chegar à construção do seu sentido do texto.

Por serem incontáveis os mediadores que vivenciam com o indivíduo a experiência da leitura, porque a leitura sempre se faz presente no contexto social das sociedades letradas, a importância da mediação e dos mediadores de leitura para a formação de leitores não se finda nos contextos e nos agentes aqui expostos. Devem ser levados em conta, além dos papéis desempenhados pela família e pela escola, os desempenhados pelos efeitos dos fatores socioeconômicos e histórico-culturais. Por isso, concordamos com Silva (1999, p.160) quando assinala que “a formação do leitor não é apenas uma questão escolar; ela é, isto sim, uma questão que abrange o trabalho de todas as instituições e órgãos culturais”.

Pullin (2007) indica que a mediação do professor além de demonstrativa deve ser planejada, para que estabeleça condições propícias à produção de leituras acadêmicas, bem como das que incentivem a metacognição dos processos da aprendizagem, a partir da leitura de textos. Quando o professor assim procede, os alunos podem identificar não só seu estilo de aprendizagem como também as estratégias de leitura que deve adotar para ler esses textos.

Uma das condições básicas para que se compreenda um texto é o leitor debruçar-se sobre ele e estudá-lo, o que remete ao uso de alguns procedimentos que serão expostos na próxima seção.

### 1.1.3 Leitura de Estudo

Ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler. (CASTELLO-PEREIRA, 2003)

O que diferencia a leitura de estudo de outras? Castello-Pereira (2003, p.55) esclarece, quando afirma: “leitura de estudo é aquela em que se faz uma interlocução com o texto [...] é a leitura em que se busca não uma informação pontual, mas perceber como o texto se organiza, o que discute e como discute”. Esse tipo de leitura é imprescindível a todos os que buscam aprender, isto é, adquirir ou modificar seus repertórios acerca de um assunto, tendo por apoio um texto escrito. Frequentemente, nem sempre é ensinada e exigida a estudantes de níveis de escolarização anterior ao do Ensino Superior. (CARLINO, 2003; PULLIN; MOREIRA, 2008)

A leitura de estudo é prescrita aos alunos de cursos de graduação, pelos professores das diferentes disciplinas que compõem o currículo, isto é, dos diferentes campos e áreas de saberes, necessários para a respectiva certificação profissional. Esta leitura, melhor dizendo, esse modo de ler é exigido e imprescindível para que os estudantes cumpram seu ofício, ou seja, atendam às demandas e expectativas de seus professores, o que é o mesmo que serem capazes de ler textos acadêmicos, como fonte de pesquisa e para adquirirem um conhecimento mais aprofundado dos assuntos trabalhados, ao longo do curso. Não é uma leitura fácil nem costumeira para os estudantes. Como atividade intelectual exige um trabalho intenso e uma postura crítica por parte de quem a produz como demonstrado a seguir.

A leitura de estudo é, sistematicamente, mais cobrada do estudante universitário. Por esta razão, nesta seção, focalizou-se essa modalidade de leitura, a qual requer que o leitor, não só esteja atento, ao texto escrito, aos recursos e estratégias usados pelo autor para apresentar suas hipóteses, explícitas ou implícitas no texto, para encaminhar os argumentos e para propor suas conclusões, mas também avalie essas informações em face dos conhecimentos prévios acerca do assunto.

Paulo Freire (2004), em seu texto, “Considerações em torno do ato de estudar”, evidencia cinco posturas indispensáveis a quem estuda um texto. O leitor deve: a) assumir seu papel de sujeito, isto é, como ativo e não passivo em face do texto; b) manter uma postura curiosa, em face do mundo, dos textos e das relações que mantém com os outros c) colocar-se a par da bibliografia pertinente ao tema ou ao objeto de sua inquietude; d) assumir uma posição de diálogo com o autor do texto; e) apresentar a humildade necessária para o estudo, não a de aceite ingênuo das informações do texto, mas a humildade de quem, ao estudar um texto, busca estudar o estudo de quem o produziu.

Ao contrário do que se têm tornado lugar comum, as condições para realizar a leitura de um texto de estudo não se restringem ao domínio, por parte do leitor, de uma ou outra técnica de estudo. Como assinalado acima, esse leitor deve buscar apreender criticamente a significação mais profunda do texto, para que não ocorra o que Vicentelli (2004) classificou de subutilização da leitura, conforme constatado pela autora em estudantes do Ensino Superior da Venezuela. Nesse estudo a autora apresenta resultados sobre o desempenho do leitor universitário e investigação da universidade na promoção da leitura, no contexto da sociedade venezuelana. Em razão das informações obtidas, chegou-se, entre outras, as seguintes conclusões: há necessidade de a) aperfeiçoamento sistemático da leitura na universidade; b) estímulo à experiência de leitura em suas distintas funções; c) intervenção efetiva na universidade para solução dos problemas encontrados em leitura.

Para que o leitor aprenda a partir da leitura de um texto, por exemplo, prescrito para estudo, alguns recursos e procedimentos precisam ser ensinados, bem como incentivada a sua prática. Na citação abaixo, registrou-se essas sugestões:

Para dominar esses recursos é necessário praticar, mas antes é necessário aprender como fazer, é necessário adquirir certos procedimentos intelectuais que são próprios de quem tem o domínio da escrita, como passar o olho pelo texto e conseguir localizar tópicos importantes que precisarão ser aprofundados posteriormente, examinar a bibliografia do livro e verificar a sua linha metodológica, examinar o índice e perceber a temática e outros tantos procedimentos que são intuitivos para o leitor maduro, mas que são muito difíceis para os leitores inexperientes nesse tipo de leitura. (CASTELLO-PEREIRA, 2003a, p.77).

Aprender, a partir da leitura de um texto, exige que o leitor defina as metas que pretende alcançar, se sinta motivado e, além disso, seja capaz de conhecer como lê, isto é, utilize a metacognição acerca das estratégias que utiliza enquanto lê. (ZIMMERMAN, 2002; McNAMARA, 2004a).

Nem sempre o leitor inexperiente na leitura de estudo consegue se guiar sozinho. Muitas técnicas têm sido sugeridas e testadas (vide revisão, por exemplo, em KOPKE FILHO, 2001), pois não é de interesse deste trabalho tirar conclusões sobre estas técnicas, apenas a citamos com o intuito de sinalizar a sua existência. Essas técnicas focalizam a instrução e/ou o desenvolvimento da compreensão de leitura como resultado de algumas ações, ou seja, como consequência de um ensino ativo de habilidades ou estratégias de leitura. Em todas, a presença de um mediador, mais experiente nesse tipo de leitura, tem apontado para a possibilidade e importância do professor exercer esse papel.

Leitura de estudo exige competências básicas e capacidade do leitor para administrá-las. Allende e Condemarín (1987) adotam a seguinte classificação, quanto aos procedimentos e possibilidades que viabilizam para o leitor. Usam, para isso, a terminologia: *previewing*, *skimming* e *scanning*. A seguir é apresentada a descrição de cada uma que, em seu conjunto, devem anteceder a leitura propriamente dita do texto, conforme essas autoras:

Visão preliminar (*previewing*) – implica em ler o texto mais ou menos superficialmente, porém de maneira organizada pelos elementos que o compõem: título; subtítulo; registros introdutórios; resumo; material ilustrativo ou gráfico e os períodos que abrem e fecham os capítulos. Este procedimento possibilita ao leitor identificar até que ponto o conteúdo do texto atende ao que ele busca; a organização da informação; quais partes, no caso de um compêndio, precisa ler; que tipo e quantidade de informação obterá. Este procedimento ajuda-o a decidir se vale a pena ler, ou não, o texto.

Leitura seletiva espontânea (*skimming*) - pode ser considerada uma ampliação dos efeitos para o leitor da adoção do procedimento anterior, o qual deve ser preliminar. Nesse procedimento de leitura o leitor identifica o conteúdo principal e os aspectos mais importantes do texto.

Leitura seletiva indagatória (*scanning*) – utilizada para encontrar rapidamente informações pontual, tais como: palavras no dicionário, nome em uma lista telefônica etc.

Esses procedimentos, em seu conjunto, iniciais para a produção de uma leitura com sentido, possibilitam que o leitor utilize, posteriormente, alguns recursos que lhe favoreçam a leitura de estudo, propriamente dita.

Estudos com os de Brito (apud CASTELLO-PEREIRA, 2003, p.57) sugerem que o fato do leitor construir, ou não, um roteiro depende do texto e dos objetivos da sua leitura. Em textos de estudo, é importante que o leitor tenha clareza sobre esses objetivos, bem como produza por escrito anotações, ou esquemas.

Entre os recursos de apoio destacados na literatura, por exemplo, por Morgan e Deese (1966) para estudar a partir de um texto estão os que se seguem e o que possibilitam:

Sublinhar – palavras ou frases para destacar as informações principais do texto, as quais funcionalmente orientarão o leitor para consultas rápidas futuras do texto. Com este recurso o leitor poderá assinalar a produção do autor, por exemplo, quanto: às partes ou subdivisões principais do texto, quando não demarcadas; aos principais argumentos; às estratégias do autor para encaminhar à conclusão que apresenta; às definições etc.

Comentários de margem – registros escritos, sob a modalidade de anotação breve, produzidos, por exemplo, na margem de parágrafos ou relacionados aos itens e subitens que compõem o texto. Posteriormente, tais notas podem, funcionalmente, auxiliar o leitor para uma releitura rápida do texto, pela localização das mesmas e para a produção de outros textos assentes no do autor, por exemplo, resumos, sínteses etc.

Esquema – produção escrita do leitor que exige um nível de abstração superior aos dos recursos anteriores, formulada sob a modalidade de mapas ou esquemas, que reorganiza/reconstrói o texto a partir da leitura produzida. A organização dessa produção escrita pressupõe que o leitor identifique os principais tópicos do texto relacionando-os entre si e, quando possível, com outros textos ou informações prévias, de que disponha. Este recurso possibilita que futuramente o leitor possa proceder a uma revisão das informações apresentadas em um dado texto, apenas pela leitura de seu esquema.



Roteiro de leitura – orientações orais ou escritas, sob a modalidade de instrução, propiciadas por outrem, frequentemente professores, as quais objetivam auxiliar o estudante a identificar as partes do texto mais relevantes. O próprio leitor pode formulá-las, desde que tenha formulado os objetivos de sua leitura. Funcionalmente, esses roteiros orientam e pré-selecionam as informações tidas como relevantes para quem os formula (professor/aluno).

Paráfrase – produção escrita do leitor, distinta da cópia, porém dependente das informações circunscritas no texto. Funcionalmente, obriga o leitor a identificar o que e como dada informação é tratada pelo autor do texto e a escrevê-la com suas palavras. Este recurso é, frequentemente, sugerido para o leitor usar ao longo da leitura. Funcionalmente, auxilia-o a produzir por escrito informações relacionadas ao conteúdo do texto que está lendo.

Resumo e síntese – produções escritas do leitor sumarizando brevemente, sob a modalidade resumo, ou de forma mais extensa, sob a modalidade de síntese, as informações principais de um dado texto. Para essas produções o leitor deve ser capaz, além de discriminar as informações principais apresentadas pelo autor do texto das demais, de produzir cada uma dessas modalidades, as quais exigem o conhecimento das técnicas específicas. Funcionalmente, propiciam ao leitor, e a outros, avaliar a compreensão e a discriminação dos aspectos importantes de um dado texto, além da consulta indireta ao texto, por exemplo, para fins de identificação e revisão do conteúdo.

A organização e arquivamento adequado dos textos e das produções escritas produzidas auxiliam a consulta futura por parte do leitor. Desde Deese e Morgan (1966) vem sendo assinalada a importância do estabelecimento de um horário para estudo, das condições físicas do ambiente para tal informalidade e da motivação para estudar e com satisfação.

Ao se pensar que o estudante universitário no decorrer do seu curso deve produzir textos, visto ser esta uma das tarefas de seu ofício de aluno, o treino para o uso de recursos que o auxiliem a ler os textos prescritos poderá favorecer as

condições da produção escrita exigida. Já foi salientado que a alfabetização é um processo contínuo que se estende ao longo da vida e precisa ser ensinado, inclusive no Ensino Superior.

Tanto o leitor comum quanto o leitor acadêmico (DAUSTER, 2002) precisam apresentar repertórios mínimos para produzirem suas leituras. Entre estas, como observa Geraldi (1984), estão as de ser capaz de identificar as estratégias e recursos utilizados pelo autor do texto para: propor seus objetivos; introduzir e relacionar um parágrafo a outro(s); desenvolver sua argumentação; apresentar uma nova informação, os contra-argumentos e outros argumentos que confirmam sua posição etc.

Pela importância da compreensão da leitura dos textos para a formação de leitores críticos, no que interessa ao presente trabalho, de “leitores acadêmicos”, como diz Dauster (2002), para se referir aos leitores que cursam uma graduação, a próxima seção apresenta as reflexões que produzimos, a partir das leituras pertinentes.

#### 1.1.4 Compreensão em Leitura

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor [...] é constituir e não reconstruir um sentido [...] é fazer-se ler e dar-se a ler. (GOULEMOT, 2001, p.108-116).

Refletir acerca da importância da leitura, não como por vezes ela é dimensionada e circunscrita ao desempenho possibilitado por respostas mecânicas a um conjunto de símbolos e signos que viabilizam a sua decodificação. Refletir sobre leitura implica em perceber a leitura como um ato individual de uma prática social. Individual, porque são os repertórios adquiridos pelo efeito das práticas situadas e socializadoras exercidas por outros, que permitem a aquisição e controle das estratégias e processos que ocorrem quando cada um lê.

Os textos da obra organizada por Chartier (2001) documentam que ao longo da história cultural, os modos de ler foram modificados. Inicialmente, como atos possíveis a poucos, pelo limitado acesso às obras e pela falta de condição

para os indivíduos poderem lidar com textos escritos, e posteriormente, efetivados por práticas de leitura individual silenciosa. Essa obra descreve, ainda, os limites configurados socialmente para a condição de interpretação dos textos. Lembra-nos, além disso, que qualquer interpretação está sujeita aos limites definidos por quem tem o poder de legitimar as interpretações possíveis de um texto. Tais fatos, construídos ao longo da história cultural ocidental, permitem uma analogia com o que acontece com a formação individual do leitor, especialmente se percorremos os caminhos que atualmente lhe são oportunizados em sua escolarização. Em cursos de graduação o controle das interpretações dos textos prescritos não é diferente, conforme verificado por Kons (2006).

Orlandi (2001) identifica e caracteriza três níveis possíveis de leitura de um texto: o do entendimento, o da interpretação e o da compreensão. Esta autora indica que só quando ocorre a compreensão torna-se possível uma produção de leitura reflexiva e crítica. Caracteriza cada um desses níveis, tendo por foco as relações que o leitor estabelece com o texto, como seguem:

[...] enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está produzido. De certa forma podemos dizer que não lê, é "lido", uma vez que apenas "reflete" sua posição de leitor na leitura que produz. [...] o sujeito que produz leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende. (ORLANDI, 2001, p.116).

Compreender um texto, escrito ou oral, requer que o leitor estabeleça significados, bem como em identifique os mecanismos utilizados pelo autor, para produzi-lo. Em suma, o leitor, deve problematizar o texto, e, quando assim o faz, assumir o papel de coautor, o que lhe permite dispor da possibilidade de ultrapassar o nível de identificador de informações qual garimpeiro, para atingir o do conhecimento, como ensina Charlot (2003).

Outros autores destacam a coconstrução do texto pelo leitor, como podemos ler na seguinte citação:

Aparentemente o maior responsável é o autor, no processo de leitura mas sendo o leitor o co-autor de um texto, ele também tem a mesma responsabilidade que quem o escreve. Percebemos que, em geral, responsabiliza-se o escritor pelo desempenho do ato ler ("escreve muito difícil", "não sabe organizar as idéias"), mas esquece-se de que

o leitor é tão responsável quanto o escritor na contextura de um texto, devendo a ele, mais concretamente dar “existência” ao mesmo. (ALMEIDA JÚNIOR e BORTOLIN, 2007, p.3)

Paulo Freire indica que a compreensão exige que o leitor problematize o texto: "A compreensão de um texto não é algo que se recebe de presente. Exige trabalho paciente de quem por ele se sente problematizado" (FREIRE, 1982, p.1). No entender de Collins (1998) apud (JOLY; MARINI, 2006, p.16)“ para atingir a compreensão do texto é preciso que o leitor se relacione com texto e atribua-lhe significado quando se depara com conhecimento novos”.

Conforme revisão realizada por Kopke Filho (2001), alguns pesquisadores demonstraram que a compreensão de textos pode ser ensinada. Esses sugeriram em seus trabalhos a necessidade dos professores se preocuparem em auxiliar seus alunos a adquirirem repertórios eficientes, em todos os níveis de ensino. Como assinalado anteriormente, alguns estudiosos do campo apontam que, além disso, os professores deveriam estabelecer situações que viabilizassem a seus alunos a condição da metacognição dos processos que acompanham sua aprendizagem, por exemplo, a partir da leitura de textos. Assim o fazem, porque consideram que a metacognição auxilia a compreensão. O principal argumento sustenta-se nos aspectos constitutivos da metacognição (KOPKE FILHO, 2001). Explicam que a metacognição, por um lado, abarca o conhecimento que o indivíduo adquire acerca da cognição no caso da leitura de um texto, o quanto conhece acerca de seus recursos cognitivos, quantos erros e contradições é capaz de detectar no material escrito, bem como quantos informações significativas, sabe separar das que não são.

Por outro lado, a metacognição inclui as condições de que o indivíduo dispõe para autocontrolar seu comportamento, ou seja, o quanto é capaz e eficiente para : selecionar, entre as suas estratégias e os recursos disponíveis, os mais apropriados para a leitura do texto, levando em conta o tipo de discurso e o objetivo da leitura do texto; identificar as estratégias e recursos usados pelo autor para encaminhar à conclusão que propõe ou para defender sua posição; diferenciar a finalidade do autor, e a de quem prescreveu a leitura e a sua enquanto leitor; controlar pela avaliação contínua o processo de sua relação com o texto, planejando, monitorando e regulando a própria compreensão. Segundo Jacobs e

Paris, 1987 apud (MARINI; Joly 2008). Ou seja como nos informa Kopke Filho (2001, p. 37)

O comportamento estratégico implica intencionalidade, um propósito: o sujeito da aprendizagem ou da leitura escolhe uma entre várias alternativas para agir. Se o uso de habilidades exige mudanças contínuas de ação com vários critérios como velocidade, precisão, complexidade, etc.: o uso de estratégias não exige tal continuidade de alterações do comportamento, senão que o leitor ou o indivíduo que aprende transforme automatismos (habilidades) em ações conscientes (estratégias). (KOPKE FILHO, 2001, p. 37)

Duke e Person (2002) apud (JOLY; CANTALICE; VENDRAMINI, 2004) identificam seis tipos sugeridas como auxiliares para a compreensão dos textos, as quais são: 1) prever fatos ou conteúdos do texto utilizando o conhecimento já existente para facilitar a compreensão; 2) Pensar em voz alta; 3) analisar a estrutura textual como auxílio, ou seja, usar as características do texto: cenário, problema, meta, ação, resultados, resolução e tema, como um procedimento auxiliar para compreensão e recordação do que foi lido; 4) representar visualmente a imagem mental do conteúdo; 5) resumir, que implica em destacar as informações mais relevantes do texto; 6) questionar o texto.

Como frisado, o ingresso do aluno em um curso de graduação não garante que ele seja capaz de produzir leituras eficientes, particularmente aquelas que passam a ser prescritas por seus professores.

Kleiman e Moraes (2003) apontam para alguns cuidados gerais que o leitor deve ter para obter a compreensão de quaisquer textos. Indicam que inicialmente o leitor deve contextualizar o texto, verificando, antes de começar a lê-lo, os elementos que o autor destacou: título; nome das seções; imagens; e legendas. Em seguida, deve elaborar um conjunto de hipóteses a serem testadas durante a leitura, acionando seus conhecimentos prévios acerca do assunto tendo por meta construir um esquema geral do texto, qual mapa que inclua a estrutura do texto e as idéias do autor.

Após ter organizado esse esquema, direcionando-o no objetivo que predefiniu para a leitura do texto, o leitor deve realizar uma leitura silenciosa, verificando se as hipóteses que havia levantado se confirmam ou não. Ao ter terminado a leitura, constata mais uma vez a validade das hipóteses estabelecidas e

verificar quais foram as intenções do autor, mesmo que estas estejam nas entrelinhas.

Em suma, a leitura eficiente de qualquer texto exige que o leitor aja de forma ativa e estabeleça uma relação dialógica com o texto e com o autor. Freire (1982) indica que não podemos ser apenas objetos, mas sujeitos que reinventam, recriam e reconstruam novos conhecimentos a partir do estudo de um texto.

A leitura é uma habilidade para a qual há a necessidade de um aprendizado contínuo, pois, quanto mais o homem toma conhecimento de seu mundo e de novas palavras, mais apto ele será no reconhecimento delas. Ler é muito mais do que interpretar as letras para compreender a mensagem, visto que inclui o sentimento e a atribuição de significado ao texto, além do relacionamento do conteúdo com outros conhecimentos já adquiridos. (OLIVEIRA; SANTOS; PRIMI, 2003, p.19)

Para Allende e Condemarín (1987), os principais fatores que influenciam a possibilidade de um indivíduo compreender um texto, agrupam-se por sua natureza em duas categorias: físicos e linguísticos. Pelo arranjo desse conjunto define-se, inclusive, o grau de inteligibilidade de um texto para um determinado leitor. Pois estes mesmos autores explicam que a compreensão da leitura se dá em decorrência das características do material e das características do leitor.

Os fatores físicos de um texto relacionam-se ao tamanho, clareza das letras, à cor e textura do papel, ao comprimento das linhas, à distribuição do escrito no material etc. De acordo com o uso e distribuição desses elementos, o texto pode tornar-se irreconhecível de pronto, exigindo para sua compreensão a leitura do texto linguístico; para tanto leva-se em conta a sua distribuição no material de suporte. Essa apresentação do texto linguístico é um recurso usado por alguns autores do movimento da poesia concreta, por exemplo, pelo qual transformam o texto em um objeto visual.

Entre os fatores linguísticos que influenciam a possibilidade da compreensão de um texto, isto é, o grau de sua compreensão, destacam-se os lexicais (vocabulário), os da estrutura morfossintática (estrutura oracional), e da estrutura textual (características do texto como um todo, as regras que determinam sua estrutura, as partes que o compõem e as relações entre elas) e os de uso de elementos dêiticos e reprodutores (os mais característicos são pronomes demonstrativos; alguns advérbios de lugar, advérbios de tempo, advérbios de modo

e expressões equivalentes a eles). “Se [alguém] enfrenta estruturas linguísticas que não maneja, nem conhece passivamente, não entenderá o escrito, embora o vocabulário e o tema sejam conhecidos por ela.” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p.138)

Para Allende e Condemarín (1987, p.137) “a compreensão em parte vai depender dos códigos que o leitor maneja, seus esquemas cognoscitivos, de seu patrimônio cultural e das circunstâncias da leitura”.

Santos, Suehiro e Oliveira (2004) destacam que na literatura pertinente, constata-se que os autores concordam que os leitores, quando leem, utilizam diferentes recursos para alcançarem a compreensão do texto: desde os presentes no texto (intratextuais), os presentes em textos lidos anteriormente (intertextuais) e os externos a situações de leitura (extratextuais). Estas autoras concluem que ler implica a compreensão, a que emerge dos tipos de relações que o leitor pode estabelecer com aspectos textuais implícitos ou explícitos ao texto, ou seja, com os efeitos da sua leitura e experiências anteriores, especificamente dos conhecimentos prévios do leitor acerca do assunto. Entretanto, tão importantes como as condições cognitivas do leitor, estão as de natureza afetiva, como a motivação, emoções e atitudes em relação à leitura, para a compreensão de um texto.

Para Kopke Filho (2001), o sucesso e o fracasso da compreensão de um texto relacionam-se a outros fatores, como o grau de atenção dispensada à leitura, à valoração sociocultural atribuída à prática da leitura, e às crenças do leitor sobre a importância da leitura para alcançar seus objetivos.

O processo de compreensão da leitura de um texto pode ser explicado sob duas óticas centradas nos procedimentos do leitor ao lidar com as informações de um texto: *bottom-up* e *top-down*. De acordo com a Teoria do Esquema, a interpretação do que é lido depende da análise do que está impresso e das hipóteses que o leitor levanta. O processo que surge da primeira análise é denominado *bottom-up* ou *data-driven*, isso é, no processo *bottom-up* o leitor preocupa-se em decodificar e compreender as informações contidas no texto. Para tanto, analisa e sintetiza o que o autor do texto informa. Esta é também conhecida como leitura ascendente no qual o leitor procura dentro do próprio texto os significados, enquanto o processo que decorre das hipóteses é conhecido por *top-down* ou *hypothesis-driven*. (KOPKE FILHO, 2001). Pelo processo *top-down* o leitor

age ativamente em relação às informações escritas pelo autor, relacionando-as ao que conhece sobre o assunto, e levanta hipóteses que acompanham e dirigem a leitura das informações apresentadas pelo autor do texto. Esta é chamada de leitura descendente, no qual, o leitor é o responsável pela construção do sentido daquilo que lê. (KOPKE FILHO, 2001; SANTOS; OLIVEIRA, 2004).

Resultados de sucesso, especialmente originados pela aplicação da Teoria do Esquema, têm orientado programas de intervenção, junto a alunos universitários, conforme revisão realizada por Kopke Filho (2001).

Santos (2004) considera que algumas habilidades são necessárias para que o leitor possa reconhecer e tratar as informações de um texto com compreensão. Para que aconteça uma compreensão inferencial, o leitor deve interpretar as informações a partir do que está exposto no texto. Por sua vez, a compreensão crítica exige uma maior participação do leitor, o qual este deve ser capaz de analisar e se posicionar em relação ao conteúdo do texto. O domínio do vocabulário, apenas o auxilia para a compreensão lexical. Quando o leitor apresenta respostas pessoais e emocionais adequadas ao texto, afirma-se que alcançou a compreensão afetiva.

Essa autora, assinala ainda que um proficiente leitor deve, principalmente em nível universitário, apresentar desempenhos que demonstrem que foi capaz de: abstrair idéias do texto; fazer contextualizações; dominar estratégias que lhe permitam recorrer aos elementos intra, inter e extratextuais.

Avaliar a leitura ou verificar se a compreensão está sendo alcançada se traduz em uma preocupação no meio escolar. Para mensurar a compreensão, existem vários instrumentos utilizados. Porém quando se escolhe um instrumento este deve possibilitar ou ser um meio para alcançar o objetivo traçado.

Existem diferentes procedimentos utilizados para avaliar compreensão de textos. (BORUCHOVITCH; SANTOS; OLIVEIRA, 2007). Um dos instrumentos utilizado para este fim, ou seja, para a avaliação, denomina-se *Teste Cloze*. Foi desenvolvido por Wilson L. Taylor em 1953. Esse pesquisador buscava uma medida que avaliasse confiavelmente a compreensão em leitura. Propôs para tanto, um texto de 250 palavras, do qual omitia os quintos vocábulos substituindo-os um traço. Nesse espaço o indivíduo deve preencher com a palavra que melhor completa o sentido do texto e, dessa maneira, mensura o nível de inteligibilidade do leitor. Esta é a maneira mais comum do uso dessa técnica para avaliar a



compreensão da leitura de textos. Este teste instiga o leitor para uma relação interativa com o texto, similar a de um contrato implícito entre o esforço do autor para se comunicar e o do leitor para entender a mensagem. (MARINI, 1980; CONDEMARÍN; MILICIC, 1988)

A técnica *Cloze* é vista como apropriada, tanto para avaliar como para desenvolver a compreensão em leitura (JOLY; MARINI, 2006). Por este motivo o Teste *Cloze* tem sido utilizado por vários pesquisadores para diagnosticar eficientemente o nível de compreensão. (SANTOS; OLIVEIRA; OLIVEIRA; SUESHIRO; SANTOS, 2004; OLIVEIRA; SANTOS, 2005; OLIVEIRA; SANTOS, 2006). Estudos sobre este teste podem afirmar que ele é mais que um instrumento de avaliação da leitura pois, em várias de suas formas ele possibilita a avaliação também da escrita. Alguns autores ainda destacam que por meio de exercícios com a técnica *Cloze*, pode-se impulsionar a de compreensão e o aluno obter melhor aprendizagem. (SANTOS, 2004)

O Teste *Cloze* é considerado mais eficaz que os testes com questões para interpretação de texto, pois além de indicar a compreensão de leitura, mas indica se o leitor usou uma boa estratégia para responder corretamente às questões. Vários estudos psicométricos demonstram que provas de compreensão em leitura como o uso do *Cloze* é aplicável.

Mais recentemente, o estudo de Joly; Istome (2008) aponta para a confiabilidade do Teste *Cloze*, sendo este considerado como uma opção a ser utilizado para a avaliação da compreensão em leitura.

Alguns estudos optaram por este instrumento para a avaliação da compreensão em leitura no Ensino Superior. Reafirmando a viabilidade do Teste *Cloze* como um instrumento confiável na avaliação da compreensão em leitura, como é o caso da pesquisa de Santos et al (2002), na qual onde o objetivo era investigar as propriedades psicométricas do instrumento *Cloze* na avaliação da compreensão em leitura. o instrumento mostrou-se pertinente para a avaliação, segundo esta autora.

Outro estudo que se destaca é o de Boruchovitch, Santos e Oliveira, (2007), quando essas autoras desenvolveram um estudo com universitários. Por meio desta pesquisa confirmaram a validade do Teste *Cloze* não só como um instrumento para diagnóstico como também para intervenção psicoeducacional.

Santos (2005), em seu texto “Compreensão de leitura: aplicação da técnica de *Cloze* em estudantes universitários”, teve como objetivo revisar os estudos e pesquisas realizadas até o final da década de noventa do século XX, cujo tema era a aplicação dessa técnica em estudantes universitários. Este estudo trouxe os princípios da construção do Teste *Cloze*; diferentes tipos de Teste *Cloze*; e as possíveis funções deste teste. Esta autora concluiu que em atividades de leitura de textos técnicos, o Teste *Cloze* poderá ser usado como ferramenta pedagógica para orientar a recuperação do estudante no processo de compreensão de leitura.

Lang, Zanchett e Domingues (2007), pesquisando a “compreensão de leitura à luz do Teste *Cloze*” avaliaram os desempenhos de ingressantes e concluintes do curso de administração. Os autores destacam que, em nosso cotidiano, nos deparamos com situações que requerem o uso de habilidade da leitura, desde os mais simples fatos até instruções mais precisas como a da leitura de uma bula de remédio. Nesse texto é sublinhada a necessidade de profissionais de administração saber em ler e interpretar com rapidez e precisão as mudanças e atualizações de seu campo. Por esse motivo, avaliar a competência em leitura nesse campo de atuação é muito necessário. Em sua pesquisa, verificou, por meio da aplicação do Teste *Cloze*, se os alunos concluintes do curso de Administração apresentam um nível de leitura mais elevado do que os ingressantes. O teste foi aplicado, simultaneamente, para um grupo de 138 alunos do curso de Administração de uma IES localizada no extremo-oeste de Santa Catarina. O texto escolhido para este teste foi “A Era do Administrador. Os resultados indicaram que os alunos ingressantes tiveram maior porcentagem de acertos, 41,75% contra 39,85% de acertos dos alunos concluintes, demonstrando, que o nível de compreensão em leitura desses universitários está aquém do desejado. Nesse estudo, os autores sugerem uma intervenção que possa oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolverem habilidades que os tornem leitores, mais competentes e preparados para enfrentar com sucesso sua vida profissional. Sugerem, ainda, mais e novos estudos nessa perspectiva para possam avaliar o nível de leitura dos estudantes universitários, já que a leitura é uma habilidade essencial na formação profissional dos alunos. Sendo assim, podemos concluir que neste estudo o Teste *Cloze* foi eficaz para avaliação do nível de compreensão destes alunos

A habilidade em leitura é indispensável para participar de uma atividade de aprendizagem segundo, Costa (2009), em seu texto: O Teste *Cloze* na

avaliação de aprendizagem: o caso dos alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio grande do Norte. A autora parte do pressuposto de que o Teste *Cloze* é eficiente para mensurar o grau de compreensão de determinado texto por parte do leitor. O objetivo traçado foi verificar se existe relação entre o desempenho obtido pelos alunos e os resultados do *Cloze*. Participaram 118 alunos de quatro disciplinas do curso de Ciências Contábeis. Para a aplicação do Teste *Cloze* foi selecionado um trecho de cada um dos livros adotados como bibliografia básica nas quatro disciplinas. Os resultados indicam que um maior número de acertos no Teste *Cloze* não foi relacionado com a obtenção de um bom desempenho na disciplina de Contabilidade de Custos I. Mas a autora destaca, que para o aluno que não consegue obter nível de autonomia na leitura e compreensão do livro texto, o desempenho apresentado em Contabilidade de Custos I poderá ser ruim. Para as demais disciplinas do curso a correlação entre as notas dos alunos e os resultados do Teste *Cloze* foi fraca. A sugestão da autora é que os resultados possam auxiliar o professor a preparar as aulas com instrumentos pedagógicos que desenvolvam melhor a habilidade de leitura dos alunos que obtiveram pontuações baixas no Teste *Cloze*, e estimulem os alunos que tiveram boa capacidade de compreensão. A autora infere que diversos fatores podem influenciar os resultados do Teste *Cloze*, tais como: o trecho escolhido para aplicação do teste o nível de conhecimento dos alunos.

Sampaio e Santos (2002) Objetivaram a aplicação de um programa de intervenção em leitura e redação com alunos ingressantes de duas áreas de uma universitária particular. Participaram 42 alunos. Como instrumento de coleta de informações foi utilizado um texto estruturado sob a modalidade tradicional de técnica *Cloze*. Estas autoras não explicitam no texto a viabilidade do uso da teste *Cloze*, mas destacam a necessidade que estudos como estes corroboram com a visão de que programas que diagnostiquem a compreensão de leitura são viáveis como parte de disciplinas regulares que podem ser mais bem exploradas por professores de diversas disciplinas.

Santos et al. (2002) têm também um estudo interessante para nossa proposta de trabalho. O objetivo desta pesquisa foi avaliar as propriedades psicométricas da técnica *Cloze* como um instrumento de avaliação de compreensão em leitura. Participaram 612 ingressantes dos cursos de Medicina, Odontologia, Administração e Psicologia de uma universidade do Estado de São Paulo. Os

participantes preencheram um texto com as palavras que julgaram mais apropriadas sob a modalidade *Cloze*. Como resultado da análise psicométricas iniciais indicaram que os itens se agrupam coerentemente, formando uma escala precisa, ou seja, observou-se que várias lacunas preenchem os critérios psicométricos aceitáveis, isto é, apresentam dificuldade muito elevada e baixa discriminação. A autora destaca que estudo trouxe novas informações de utilização da técnica *Cloze*, reafirmando sua boa qualidade como instrumento para avaliação de compreensão em leitura em universitário.

Parece, assim, que o Teste *Cloze* pode representar uma excelente opção na urgente necessidade de programas que diagnostiquem a compreensão de leitura no Ensino Superior. Tão logo seja diagnosticada a compreensão em leitura, programas que se preocupem em remediar ou aperfeiçoar estratégias de leituras apropriadas devem ser oferecidos. Esse é o próximo assunto a ser tratado na seção a seguir.

#### 1.1.5 Estratégias de Leitura

Pensar com clareza, agilidade e criticidade deveria ser uma das metas, se não a principal, a ser alcançada quando se almeja a formação de leitores competentes, ou seja, daqueles capazes de viverem satisfatoriamente em um mundo inundado, física e virtualmente, por informações. Para tanto, esses leitores devem ser, inicialmente, capazes de identificar a importância e a necessidade de informações e do conhecimento, para poderem exercer plenamente a cidadania. Precisam, ainda, que seu desempenho, ao ler, apresente traços de flexibilidade e, em sua dinâmica, sejam capazes de selecionar a melhor estratégia de leitura, de acordo com a urgência e o tempo de que dispõem.

Esse tipo de leitor, de pronto, reconhece que muita informação é desnecessária para a consecução de seus objetivos, o que o leva a ser um leitor seletivo. Tal objetivo é possível através de estratégias que são definidas por Abreu; Joly e Piovezan (2009, p. 85) “como técnicas ou métodos para adquirir informações, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para auxiliar na compreensão”.

Admite-se, no presente relato, como definição de estratégias de leitura, o conjunto de habilidades utilizadas pelo indivíduo para viabilizar a produção de leitura (KOPKE FILHO, 1997). Um bom leitor dispõe de estratégias que, por força da aprendizagem e da prática, ordenam suas ações enquanto lê, e lhe possibilitam avançar no texto com eficácia.

A importância da escolha e do uso de estratégias deve-se ao fato delas facultarem ao indivíduo regular suas atividades (SOLÉ, 1998). Isso ocorre quando as estratégias disponíveis permitem ao indivíduo selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinado curso de ações para conseguir a meta a que se propôs. No caso da leitura de um texto não é diferente: é uma atividade, que desde o início até ao seu final, deve disponibilizar ao leitor o alcance da meta proposta por outrem, ou tomada para si como leitor.

Kopke (1997) identifica três momentos principais na leitura de um texto, nos quais a utilização de algumas estratégias específicas devem-se fazer presentes na relação do leitor com o texto. *Antes da leitura*, quando é necessário o leitor realizar uma análise global do texto e levantar hipóteses; *durante a leitura*, é o momento no qual o leitor precisa relacionar seu conhecimento prévio sobre o assunto com as informações apresentadas no texto, bem como ponderar acerca da compreensão que está tendo do texto e das implicações ou consequências do corpo de informações que o compõem. O último momento, *depois da leitura*, compreende os comportamentos do leitor após sua primeira leitura do texto, ou seja avaliar quanto reteve das informações e se as compreendeu, bem como os de verificar se as hipóteses que formulou no início da leitura do texto se confirmaram ou não neste momento e se é capaz de produzir um texto, parafraseando ou resumindo o que acabou de ler.

Brown (apud JOLY et al., 2004, p.259) caracteriza as estratégias de leitura, como “planos flexíveis que os leitores usam, adaptados a diferentes situações”. Por sua vez, Joly et al. (2004 p. 259) classificam as estratégias que o indivíduo utiliza ao ler em cognitivas e metacognitivas, como segue:

As estratégias cognitivas de leitura referem-se a comportamento e pensamento que influenciam o processo de leitura de forma que a informação possa ser armazenada mais eficientemente. As estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento enquanto lê.

A Teoria do Processamento da Informação sustenta algumas abordagens da Psicologia Cognitiva, preocupadas em explicar e prover instrumentais eficientes para o funcionamento cognitivo e pessoal dos indivíduos. Uma das sugestões, importante para os educadores, é a de que estes ensinem, além dos conteúdos declarativos, processuais e condicionais, estratégias cognitivas e metacognitivas a seus alunos, porque estas possibilitam a aprendizagem auto-regulada. (GOMES; BORUCHOVITCH, 2005).

Conforme essas autoras, as estratégias cognitivas e metacognitivas se constituem em instrumentos importantes para a auto-regulação, à medida em que interferem, segundo sua eficácia, no processo de aprendizagem, na regulação do pensamento e na manutenção de um estado interno afetivo e motivacional que facilitam a aprendizagem do aluno.

O ensino dessas estratégias promove o que Solé (1998, p.69) denominou de “competência em leitura”, a qual é atribuída ao leitor que possui um repertório de procedimentos estratégicos, que lhe possibilite administrar as estratégias de forma apropriada e as emprega de maneira flexível, em diversas situações. Tal conjunto de habilidades viabiliza ao leitor assumir o controle e a auto-regulação em suas leituras, bem como ativar o controle sobre o que compreende, quanto compreende ou não ao ler (GOMES; BORUCHOVITCH, 2005). Esta auto-regulação, conforme referem Abreu; Joly e Piovezan (2006, p.87):

pode ocorrer com estudante, quando interagindo com diferentes formas de conhecimento [leitura], selecionando as estratégias mais adequadas à resolução de uma determinada situação-problema, pesquisando soluções, monitorando, regulando e julgando seu pensamento para avaliar os resultados obtidos no desempenho das tarefas realizadas.

Para Gomes e Boruchovitch (2005), o ensino e a utilização de estratégias efetivas de leitura são necessários para garantir ao estudante o sucesso acadêmico e profissional. Destacam, ainda, estas autoras : “na aprendizagem em geral e, de um modo específico, na leitura, os estudantes poderão ser beneficiados pela utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para obter melhores resultados na ação de aprender” (GOMES; BORUCHIVOTCH, 2005, p.1) . mas como destacam Abreu, Joly e Piovezan (2006), o ensino de estratégias de leitura

não são atividades rotineiras nas instituições de ensino superior, apesar de estudos comprovarem sua importância.

O leitor se comporta de maneira diferenciada quando lê um texto literário, técnico-informativo e um acadêmico. Isso ocorre não só devido aos repertórios e competência do leitor, mas também pelos efeitos que cada autor pretendeu gerar para a leitura de seu texto. Conforme Elejalde (2007), o jogo de estratégias que um autor utiliza para escrever, seja um relato factual ou um ficcional, tem como foco o que o autor pretende desencadear no leitor, ou seja, emoções, crenças, ou simplesmente apresentar informações que favoreçam ao leitor conhecer mais profundamente seu campo de estudo.

Considerando a multiplicidade de fatores, na qual é forjado o discurso do autor e a leitura de um texto, Mokhtari e Reichard (2002, p.249) advertem quanto à importância da consciência e do monitoramento da compreensão, por parte do leitor, afirmando-os como:

[...] aspectos extremamente importantes na leitura qualificada. Tal consciência e processos monitorados são referidos frequentemente na literatura como metacognição no qual é o conhecimento da cognição dos leitores sobre os mecanismos de autocontrole que eles exercitam quando monitoraram e regulam a compreensão ao lerem um texto.

Concordamos, ainda, com Solé (1998) em a que as estratégias de compreensão leitora se constituem em procedimentos cognitivos, os quais implicam, por parte do leitor, na proposição de objetivos a serem alcançados, na seleção, no planejamento de ações para atingi-los, e na avaliação dessas escolhas para possíveis adequações e mudanças. O uso de estratégias eficientes de leitura evita que os alunos tendam a ler todos os textos, independente da área disciplinar em que foram produzidos da mesma forma. Recuperar, repetir, organizar, elaborar e integrar a informação do texto são funções das estratégias cognitivas segundo Abreu, Joly e Piovezan (2006).

As pessoas aprendem e usam de estratégias diferentes de leitura para apreenderem as informações dos diferentes textos, sendo que o interesse pelo tipo de informações e o objetivo desejado influenciam a produção de sua leitura. Essa flexibilidade de repertório, necessária às várias formas de ler um texto, é fundamental para a adequação do leitor às demandas do mundo moderno. Em

suma, o que caracteriza um leitor maduro é, além da flexibilidade que demonstra no emprego de estratégias de leitura, isto é, o de ser capaz de empregar uma ou mais estratégias de leitura, de maneira a atender melhor uma variedade de objetivos diante de diferentes gêneros de textos (ANDRAUS JUNIOR; SANTOS, 1999, p. 37), a capacidade de monitorar os processos que lhe permitam aprender e atingir os objetivos que se propôs para a leitura.

Essas habilidades devem e podem ser ensinadas aos alunos, por exemplo, pela demonstração dos modos como o professor lê um texto, ou pela proposição de atividades de leitura para as quais é solicitado que os alunos registrem diariamente as condições e avaliação do que fazem quando leem um texto de estudo. Tais procedimentos demonstraram ser eficazes para a aquisição de estratégias de leitura e metacognitivas quanto ao processo de aprendizagem a partir da leitura de textos, em alunos de graduação. (PULLIN, 2005).

O conhecimento de si mesmo como leitor, ou seja, o indivíduo estar ciente quanto ao que e ao como ocorre sua leitura, é necessário para a realização de uma leitura compreensiva. Sabemos que a compreensão da leitura de textos acadêmicos é mais complexa do que a de outros textos, seja porque o tipo de discurso não é comum a todos os campos disciplinares, seja pelo fato da pouca experiência dos alunos com esse tipo de produção.

A leitura, de modo geral, deve instigar o leitor para observar, perceber, sentir, descobrir e refletir sobre o seu contexto, independente de ser alfabetizado ou não. As condições de cada um interagir com os outros e o mundo dependem dos efeitos da leitura individual. Isso, porque os indivíduos constituem sua realidade a partir da leitura que aprenderam e realizam dos fenômenos que percebem.

No entanto, como demonstramos, a aquisição e uso de estratégias de leitura de textos acadêmicos são imprescindíveis para a produção de uma leitura compreensiva desses textos. Por ela, é que se oportunizam efetivamente aos alunos condições para a produção e geração de conhecimentos nos diferentes campos disciplinares. Como bem destacado por Joly e Marini (2006) e constatado na revisão de literatura que realizaram, o ensino de estratégias de leitura é uma preocupação internacional, dadas as evidências de relação entre o uso de estratégias efetivas de leitura e o desempenho específico em compreensão em leitura.



Em face da relevância da leitura para a formação pessoal e profissional busca-se pelo presente trabalho, identificação da opinião dos alunos quanto aos textos que são prescritos para eles lerem, e a sua compreensão do texto indicado.

## 1.2 OBJETIVOS

Caracterizar os perfis dos alunos do curso de Biblioteconomia e Pedagogia, como leitores de textos prescritos para estudo.

Especificamente o trabalho busca verificar como esses alunos estudam a partir de textos, bem como:

Seus modos de ler se relacionam com os modos de ler prescritos pela literatura pertinente;

Quais as principais fontes de controle que regulam a produção de leitura desses alunos;

Em que aspectos, alunos de Biblioteconomia e de Pedagogia se diferenciam quanto aos modos de ler;

Se os alunos recém-ingressos nesses cursos diferenciam-se dos que estão concluindo.

## 2 MÉTODO

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo qualitativo e quantitativo visto considerarmos: a) falsa a existência de conflito que exclua mutuamente o uso de procedimentos provenientes de distintas tendências metodológicas (LUNA, 1998); b) cada participante/grupo como único, em face das suas histórias individuais; c) as limitações pertinentes aos instrumentos para coleta das informações, bem como os dados por eles obtidos, por sua natureza social (verbal) não serem precisos. Como tais estão sujeitos à interpretação de cada um: quando cada participante responde aos enunciados propostos por esses instrumentos, e quando da análise das suas respostas, por parte do pesquisador.

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública do norte do Paraná que atende 17420 alunos, 14056 matriculados em um dos 38 cursos de graduação e os demais em cursos de pós-graduação: 1284 em cursos *stricto sensu* (10 programas de doutorado e 28 de mestrado); 1778 em cursos de especialização (n= 95); e 302 matriculados em Residências com especialização nas áreas de saúde (n=47).

### 2.2 PARTICIPANTES

Pela importância estratégica dos profissionais certificados nos cursos de Biblioteconomia e Pedagogia para a formação de novos leitores. (FERREIRA, 2004), tomamos como foco esses cursos.

Para a seleção dos alunos-participantes, decidimos reduzir as respectivas populações aos alunos do 1º ano, pela possibilidade de diagnóstico quanto aos modos de ler dos que ingressam nesses cursos e aos do 4º ano, por

pressupomos que entre estes os modos de ler produções técnico-científicas passam a ser desenvolvidos ao longo de sua vivência acadêmica no curso, isto é, decorrente do seu ofício como aluno do Ensino Superior. Tem sido comum, em estudos similares, como recentemente os de Abreu, Joly e Piovezan (2006) a seleção de sujeitos que atendam a esses parâmetros de escolaridade.

Em face dos participantes encontrarem-se matriculados em cursos distintos, porém nos mesmos anos, para fins de análise constituímos quatro grupos. Tendo critério o curso, foi denominado de GP ao grupo de participantes do curso de Pedagogia (n=50) e de GB ao grupo de participantes do curso de Biblioteconomia (n=62), independente da ano em que se encontravam matriculados.

Todos os alunos que aceitaram colaborar com a pesquisa constituíram o conjunto de participantes. Contamos, assim, com uma amostra de 112 alunos de ambos os cursos.

Os participantes do 1º ano, matriculados no curso de Pedagogia e de Biblioteconomia, constituíram os subgrupos GP1 e GB1, respectivamente. Os participantes do 4º. ano, tendo por parâmetro o curso em que se encontravam matriculados, compuseram os subgrupos GP2 e GB2.

O Quadro 1 possibilita uma visualização quanto à distribuição dos participantes (N=112) por grupo e subgrupo.

Série	Curso de graduação em...	
	Biblioteconomia GB (n=62)	Pedagogia GP (n=50)
1ª	GB1 (n=32)	GP1 (n=28)
4ª.	GB2 (n=30)	GP2 (n=22)

**Quadro 1** – Distribuição dos participantes por grupo

### 2.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DAS INFORMAÇÕES

Para a coleta foram utilizados três instrumentos: um Teste *Cloze*, uma Escala de Estratégias de Leitura, e um Questionário. A caracterização dos mesmos é a que segue.

### 2.3.1 Teste *Cloze*

Para aferir os níveis de compreensão de leitura dos participantes, selecionou-se o Teste *Cloze* por ser ele um teste bastante usado e adequado como demonstrado na seção “ 1.1.4 Compreensão em leitura”.

Como Joly e Marini (2006, p.22) indicam “o tipo de linguagem deve corresponder à área de competência que se quer avaliar, pois o grau de dificuldade do texto pode influenciar o rendimento da compreensão em leitura”. O texto selecionado foi “O que é ler/ por que ler” de autoria de Ezequiel Theodoro da Silva (Anexo A) o qual foi apresentado sob a modalidade *cloze*. Do texto com 419 vocábulos, foram mantidos na sua forma integral o primeiro e segundo parágrafos; e a partir do terceiro foi omitido sistematicamente o quinto vocábulo, isto é, o texto que apresentamos aos participantes foi preparado na modalidade *cloze* de razão fixa, mantendo-se o espaço de 10 toques para cada lacuna, independente do tamanho da palavra omitida (Apêndice A).

Para análise das respostas definiu-se como critério aceitar as palavras originais do texto ou seus sinônimos, isto é, quaisquer outras palavras, desde que não alterassem o sentido do enunciado produzido originalmente pelo autor do texto. Alguns pesquisadores se posicionam, e estamos entre esses, que qualquer palavra da mesma família semântica seja aceitável, desde que integre o texto de forma a manter o seu sentido. (ALLIENDE; CONDEMARIN, 2005)

Para isso utilizou-se o dicionário Houaiss (2001) para determinar o grau de sinonímia e adequação das palavras, como sugerido por Oliveira; Boruchovitch e Santos (2009). A escolha da correção segue os critérios de aceitar as palavras originais ou os sinônimos, pois, como sugerem Boruchovitch, Santos e Oliveira (2007), a correção literal pode não avaliar a compreensão de forma precisa. Por isso, decidiu-se por aceitar as palavras sinônimas. O escore geral de cada participante nesta prova foi obtido pela soma de acertos.

### 2.3.2 Escala de Estratégias de Leitura

Esta escala foi traduzida e adaptada por Kopke Filho (2001) a partir dos resultados da investigação de Goetz e Palmer (1991) acerca das percepções de estudantes sobre o uso e frequência das estratégias de leitura que utilizam.

O instrumento compõe-se de vinte itens, cada um seguido por três opções de resposta: frequentemente, às vezes e raramente (Anexo B).

Os enunciados são apresentados por afirmações acerca da produção da leitura, e estão distribuídos nos itens da Escala, como segue: *Antes* de iniciada a leitura propriamente dita do texto, com quatro itens (de 1 a 4); *Durante* a leitura com dez itens (de 5 a 14); *Após* a leitura do texto, com seis itens (de 15 a 20).

O instigador geral proposto para os respondentes foi o de que tivessem como foco textos de estudo indicados por seus professores.

### 2.3.3 Questionário “Leituras Prescritas e Práticas de Leitura de Estudo”

Este instrumento foi elaborado por Pullin (2006), tendo como fonte os resultados e ponderações de outras pesquisas com as de Kons (2005). Compõe-se de 22 itens (Anexo C). Como um todo, o instrumento busca levantar a opinião dos participantes acerca das leituras indicadas/prescritas por professores. Visa recolher a opinião de alunos quanto: a) ao uso desses textos nas discussões em sala de aula e nas avaliações das disciplinas do curso dos participantes (itens: 1 a 6); b) às preocupações que os acompanham enquanto leem esses textos (itens: 7 a 15) c) aos aspectos que possam influenciar suas leituras de estudo (itens: 16 a 20). Além destes, outros dois outros itens propõe-se que o respondente faça auto-avaliações como leitor de textos em geral e de textos acadêmicos.

Os enunciados dos 22 itens geram condições distintas de respostas: seleção de um ponto disposto em escala *Likert*, com cinco intervalos (19 itens) e identificação de uma entre as alternativas propostas (três itens). Nove dos itens para os quais o respondente deve selecionar um ponto na escala *Likert* solicitam que ele

justifique sua opção. Dos três itens, formulados sob a modalidade de múltipla escolha, um deles exige a seleção de apenas uma entre as quatro alternativas propostas, e os demais instigam à resposta Sim ou Não com a respectiva justificativa. Neste trabalho as justificativas apresentadas aos itens não foram analisadas. Foi aproveitada, por conveniência, a situação da aplicação completa do instrumento com vistas a outras produções do grupo de pesquisa, no qual a autora deste trabalho atua.

Por conseguinte, o instrumento prevê um total de 33 respostas, 22 obtidas pelos itens fechados e os demais requerem justificativa.. Trabalhamos. O instrumento encontra-se no Anexo C.

#### 2.4 PROCEDIMENTO

A aplicação dos instrumentos foi coletiva em sala de aula, realizada em uma única sessão por série-curso, em horário cedido pelos professores. Inicialmente, foram expostos os objetivos da pesquisa e os alunos presentes foram convidados a cooperar voluntariamente conosco.

Em seguida, foi entregue aos que aceitaram colaborar o Termo de Consentimento Esclarecido (Apêndice B) para assinatura. Após o recolhimento do termo assinado, foram aplicados os instrumentos na seguinte sequência: Teste *Cloze*; Escala de Estratégias de Leitura; Questionário: leituras prescritas e práticas de leitura de estudo. A entrega de cada instrumento foi individual, de acordo com o recebimento do preenchimento do anterior.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O relato da análise dos resultados foi organizado nas seguintes seções:

- 1) Participantes: caracterização geral, incluindo a auto-avaliação como leitores de textos distintos;
- 2) Níveis de compreensão de leitura;
- 3) Relação entre auto-avaliação como leitores e os níveis de compreensão de leitura;
- 4) Opinião dos participantes sobre os textos prescritos;
- 5) Estratégias de leitura.

Os dados obtidos foram submetidos inicialmente à análise estatística descritiva e apresentadas, quando necessário sob a modalidade de tabelas e figuras. Recursos da estatística inferencial não-paramétrica foram utilizados. Admite-se no uso de testes da estatística não-paramétrica que os dados (atitudes, modos de ler, por ex.) não se distribua normalmente na população. Como suporte foi utilizado o programa *The Statistic System for Windows* (SAS), para as comparações intragrupos (GB1XGB2; GP1XGP2) e intergrupos (GPXGB; GB1XGP1; GB2XGP2).

No presente trabalho estipulou-se como hipótese nula ( $H_0$ ) geral para os diferentes Testes do  $\chi^2$  a serem utilizados a de que a distribuição das diferentes medidas (auto-avaliação como leitores, em cada uma das situações de textos; níveis de compreensão do texto proposto; o uso das estratégias de leitura; as opiniões dos participantes acerca dos modos dos professores proporem e trabalharem os textos prescritos; as razões que levam os participantes a ler; as experiências na leitura desses textos) é homogênea, independente do curso e do ano em que os participantes estavam matriculados. Como hipótese alternativa ( $H_a$ ) a de que cada uma dessas distribuições não é homogênea para curso e/ou série.

Caso os resultados apontarem para uma distribuição não homogênea por curso/série, isto é, uma vez confirmada a  $H_a$ , seria usado o Teste *U de Mann-Whitney* (SIEGEL, 1977) para verificar se as diferenças intergrupos são ou não significativas no nível de significância de 0,05.

Para verificar se algumas dessas variáveis estiveram ou não associadas, por curso/ano foi utilizado o Teste de Correlação de *Pearson*, sendo adotado o mesmo parâmetro.

### 3.1 PARTICIPANTES: CARACTERIZAÇÃO GERAL E AUTO-AVALIAÇÃO COMO LEITORES

Dois grupos de alunos (GB e GP), respectivamente do curso de Biblioteconomia, matriculados no 1º ano e 4º ano, e no curso de Pedagogia matriculados nas mesmas séries, constituíram nossa amostra.

Os dados apurados apontam para a predominância da presença do gênero feminino (80,3 %) em relação ao masculino (19,6%), em ambos os cursos. Tais resultados convergem com os de pesquisas anteriores quanto à maior presença de mulheres que escolhem se certificar profissionalmente como professoras (ALMEIDA, 2004; SOUZA, 2004), e bibliotecárias. (FERREIRA, 2002).

Dos 62 participantes do curso de Biblioteconomia, isto é, do GB, 32 encontravam-se matriculados no 1º ano (GB1) e 30 no 4º ano (GB2), conforme Quadro 1 apresentado anteriormente. Em termos de gênero registrou-se que a presença de mulheres (43) era superior à dos homens (19).

Entre os 50 participantes do curso de Pedagogia, isto é, do GP, 28 estavam matriculados no 1º ano (GP1) e 22 no 4º ano (GP2). A maioria dos participantes de (GP) era do sexo feminino (47).

Em termos de idade, apenas sete participantes não informaram a data de nascimento. A idade dos demais, quando da coleta das informações, situava-se no intervalo de 18 a 64 anos.

O Quadro 3 viabiliza a análise da distribuição dos participantes por intervalo de idade e curso.

Ano	Biblioteconomia	Pedagogia
1944 - 1971	14	4
1974 - 1990	43	44
Não responderam	5	2

**Quadro 2** - Participantes por intervalo de idade



A faixa etária dos participantes do GB (n=62) estendeu-se no intervalo de 18 aos 64 anos. A faixa de 18 a 22 anos foi a que compreendeu um maior número de participantes (n=22), neste grupo.

No curso de Pedagogia (GP n=50) a faixa etária dos participantes situou-se entre os 18 e 46 anos. A faixa etária de 18 a 25 anos foi a que cobriu um maior número (n=18) de participantes deste grupo.

Apesar da amplitude de distribuição das idades dos participantes em ambos os grupos (GB; GP), aproximadamente 30% estava na faixa de 18 a 25 anos de idade.

Considerando que as experiências de vida, em contextos formais e informais de socialização, contribuem para a visão que cada um tem de si, isto é para a sua auto-avaliação, optamos por apresentar inicialmente, nesta seção os resultados acerca da auto-avaliação dos participantes como leitores de textos em geral e de textos acadêmicos. Levando em conta a ano e curso em que estavam matriculados.

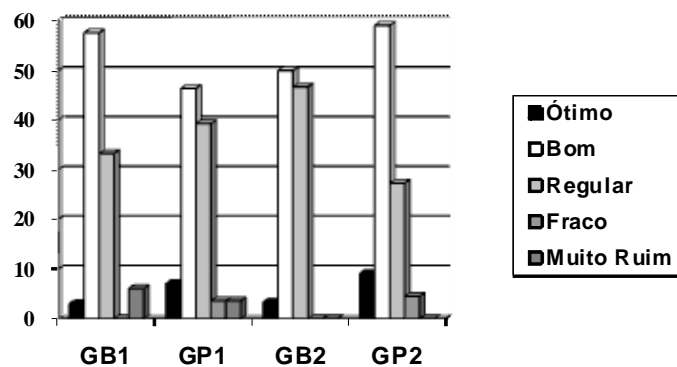
Na condição de leitores de textos em geral, os participantes do GB1 (n=32) informaram sua auto-avaliação como leitores de textos em geral conforme segue: bons (50,2%); regulares (34,3%); muito ruins (6,2%); ótimo (3,1%). Nenhum destes participantes se auto-avaliou como fraco. Ao se auto definirem como leitores de textos acadêmicos, constatou-se que os estudantes se posicionaram como: leitores regulares 53,1%; bons 28,1%; fracos 12,5 %; e muito ruins 6,2% os participantes do GB2 entre bons (30%) a fraco (10%). Os demais (60%) se consideram leitores regulares como leitores de textos em geral. Entre os do GB2 (n=30) registramos que 3,3% se auto-avaliam como leitores de textos acadêmicos como ótimos; 50% bons e 46,7% como regulares. Nenhum se percebe como fraco ou muito ruim.

Os resultados das auto-avaliações dos participantes do GP1 (n=28) como leitores de texto em geral permitem indicar que 7,1% se percebem como ótimos e 3,5% muito ruins. Os demais resultados do GP1 indicam que se percebem como bons (46%) e regulares (39,2%) como leitores de textos acadêmicos. Na auto-avaliação entre os participantes do GP2 (n=22) como leitores de textos em geral encaminhou para o registro dos seguintes resultados: 59% se consideram bons leitores de textos acadêmicos; 27,3% regulares; 9% ótimos; 4,5% fracos. Nenhum destes participantes se auto-avaliou como “muito ruim”.

Os resultados dos participantes do GP1 em sua auto-avaliação, como leitores de textos acadêmicos, dão conta que alguns (3,6%) se consideram de ótimos e muito ruins (7,1%). Mais da metade (57,1%) se auto-avaliam como leitores regulares e 25% como bons leitores.

A auto-avaliação, desses participantes como leitores de textos acadêmicos, desenhou o seguinte quadro de resultados: 4,5% percebem-se como ótimos leitores; 40,9% como bons; 45,4% como regulares; 4,5% como fracos e 4,5% como muito ruins.

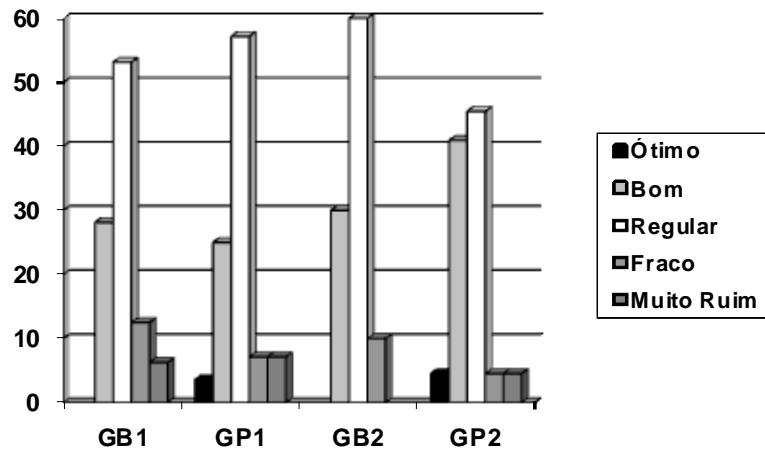
Sínteses comparativas quanto às auto-avaliações dos participantes, por curso e série, como leitores de textos em geral e de textos acadêmicos podem ser visualizadas, respectivamente, nas Figuras 1 e 2.



**Figura 1** – Índices da auto-avaliação dos participantes como leitores de textos em geral, por curso e série

Como se pode observar na Figura 1 a maioria dos participantes independente se estava iniciando ou concluindo o curso se auto-avaliou como bom leitor de texto em geral.

Como leitores de textos acadêmicos a maioria não se percebe como fracos ou muito ruim conforme pode ser visualizada na Figura 2.



**Figura 2** – Índices da auto-avaliação dos participantes como leitores de textos acadêmicos, por curso e série

De modo geral, independente do curso e da ano em que os participantes se encontravam matriculados, constata-se que eles se percebem de forma mais positiva como leitores de textos em geral do que de textos acadêmicos. Tais resultados reforçam os argumentos de Witter (1992) e de Mustafá (2004) relativos à especificidade das produções científicas, bem como as indicações de Carlino (2003), Witter (1997) e Pullin (2007) quanto à necessidade dos professores de cursos de graduação proverem condições adequadas para a formação de seus alunos como leitores de textos acadêmicos.

Com o intuito de verificar o grau de relação que mantêm os resultados das auto-avaliações dos participantes como leitores de textos em geral e de acadêmicos foi utilizado o teste de correlação não-paramétrico de *Spearman* (SIEGEL, 1997). O nível de significância (n. sig.) adotado foi o de  $p < 0,05$ . Os resultados dos participantes (N=112) dessas auto-avaliações como leitores de distintos textos isto é, de GB+GP, quando submetidos a esse teste permitiu constatar uma correlação significativa, porém baixa. O coeficiente obtido, foi  $r = 0,58$ .

Comparados os resultados das auto-avaliações pelo teste *U* de *Mann-Whitney*, tendo por  $H_0$  que os grupos (GB: GP) não se diferem entre si e como  $H_a$  a de que eles se diferenciam na auto-avaliação que atribuem a si como leitores

( $H_{a1}$ = em textos em geral;  $H_{a2}$ = em textos acadêmicos), constatou-se que os grupos GB e GP não diferem significativamente entre si, ao n. sig. estipulado, isto é, pela não rejeição de  $H_0$ . Entretanto, registrou-se a tendência de GB se auto-avaliar de modo superior ao GP, tanto como leitores de textos em geral (soma dos postos 3267 X 2728) como de textos acadêmicos (soma dos postos = 3136 X 2750), respectivamente com probabilidade associadas de 0,55 e 0,36.

Usado esse teste para comparações intra-grupos (GB1XGB2; GP1XGP2) quanto à avaliação como leitores de textos em geral, verificou-se a não condição de rejeição de  $H_0$ . foi demonstrada. Porém, a tendência dos participantes do GB1 se auto-avaliarem de forma superior aos do GB2 foi demonstrada: a soma dos postos em GB1 =968 e em GB2 = 923, com  $p=0,91$ . A mesma tendência foi constatada junto aos participantes GP (soma dos postos de GP1 = 3051 em GP2 = 2944 com  $p= 0,57$ ).

### 3.2 NÍVEIS DE COMPREENSÃO DE LEITURA

Para a correção do Teste *Cloze* foram consideradas todas as palavras utilizadas desde que não interferissem no sentido proposto pelo autor. A listagem dessas palavras encontra-se no Apêndice C.

Os escores atribuídos às respostas dos participantes no Teste *cloze* equivalem à soma das lacunas preenchidas de acordo com os critérios estipulados para a correção, isto é, pelo uso da palavra proposta pelo autor do texto (SILVA, 1986).

Tomou-se como parâmetro a escala utilizada por Oliveira (1993), para classificar os níveis de compreensão da leitura do texto. Por essa escala, a pontuação individual obtida a partir das respostas ao Teste *Cloze*, esboça o nível de compreensão do texto de cada participante, e, portanto, da inteligibilidade do texto para ele.

Os critérios para a proposição dos níveis de compreensão (OLIVEIRA, 1993) levam em conta os índices da porcentagem de acerto. O Quadro 2 permite que se identifiquem as contingências para a atribuição de cada um desses níveis.

% de acerto	Nível de compreensão
0 a 20	Muito baixo
21 a 35	Baixo
36 a 50	Mediano
> 50	Alto

**Quadro 3** – Critérios para aferir os níveis de compreensão de um texto.

**Fonte:** Oliveira (1993, p.40)

Conforme parâmetros adotados para avaliar os níveis de compreensão do texto apresentado sob a modalidade *cloze*, as pontuações obtidas pelos participantes do GB (n=62) indicam que 58,1% deles demonstraram um nível alto de compreensão. Apenas 28,3% dos participantes deste grupo obtiveram pontuações indicativas de que a compreensão situa-se abaixo do nível médio. Entre os participantes do GP (n=50) verificou-se que 36% apresentaram um nível mais alto de compreensão e 32% níveis abaixo do nível médio.

Apesar desse conjunto de resultados apontar para desempenhos superiores do GB no Teste *Cloze*, foi neste grupo que um número maior de participantes comparado com o GP apresentou desempenhos que foram inscritos no nível “muito baixo” de compreensão (20,2 % do GB; 18% do GP). No nível mediano de compreensão do texto, relativamente mais participantes do GP (22%) do que do GB (14,5%), se situaram.

A Tabela 1 informa, por curso série, a frequência dos participantes por nível de compreensão.

**Tabela 1** – Frequência absoluta por grupo quanto aos níveis de compreensão

Parâmetros		GB1 (n=32)	GP1 (n=28)	GB2 (n=30)	GP2 (n=22)
% de acerto	Nível				
0 a 20%	Muito baixo	31,2	17,8	6,7	18,2
21 a 35%	Baixo	9,4	35,7	6,7	9,1
36 a 50%	Mediano	18,7	25	10	18,2
> de 51%	Alto	40,6	21,4	76,7	54,5

De modo geral, os participantes do GB, independente da ano em que se encontravam matriculados, obtiveram escores superiores aos demonstrados pelo desempenho do GP. Enquanto 40,6% dos participantes do GB1 demonstraram nível alto de compreensão na leitura do texto, apenas 21,4% do GP1 o alcançaram. Entre os matriculados na última ano do curso esse nível foi alcançado em 76,7% do GB2 e 54,4% do GP2.

Quando analisados os desempenhos por ano em que os participantes estavam matriculados em seu curso, constatou-se que foi entre os participantes do GB1 que foram registrados os índices mais baixos de compreensão (32,1 %). Conforme Fig.3, os índices desse desempenho por parte de GP1 (17,8%), GP2 (17,8%) e de GB2 (6,7%) são bem inferiores aos constatados em GB1.

No nível mediano de compreensão situam-se 18,7% do GB1 e 25% do GP1; 10% do GB2 e 18,2% do GP2.

O nível de baixa compreensão na leitura do texto foi registrado em: 45,4% dos participantes do GP1; 9,4% do GB1; 9,1% do GP2; 6,7% do GB2.

Levando em conta a ano e curso em que se encontravam matriculados os participantes do presente trabalho, o quadro geral de seus Quanto aos resultados obtidos pelos participantes no Teste Cloze, a comparação intergrupos (GB1XGB2XGP1XGP2) foi realizada. Para tanto foi utilizado o Teste Kruskal-Wallis (SIEGEL, 1977). A condição de  $H(3, N=112) = 21,25$  com  $p=0,0001$  demonstra que os resultados obtidos pela distribuição dos postos ( $R$ ) observada em GB1 ( $R= 47,62$ ); GB2 ( $R =73,1$ ); GP1 ( $R = 40,21$ ); GP2 ( $R = 67,45$ ) permite afirmar que os grupos diferenciam-se entre si quanto ao desempenho que apresentaram no Teste Cloze, visto a probabilidade associada ter sido menor do que o nível de significância estipulado ( $p=0,05$ ).

Mais do que isso, estes resultados informam que os participantes que estão concluindo o curso (GB2; GP2) apresentam desempenho significativamente superior aos que estão iniciando (GB1; GP1). Demonstram, ainda, que os participantes de GB quando comparados com os da mesma ano do GP foram melhor no teste de compreensão.

### 3.3 AUTO-AVALIAÇÃO COMO LEITORES E NÍVEIS DE COMPREENSÃO DE LEITURA

Com o intuito de verificar possíveis relações entre as auto-avaliações, como leitor de textos em geral e de textos acadêmicos, com o nível de compreensão atribuído pelo índice de acerto no preenchimento das lacunas no texto apresentado, foram adotados os critérios que seguem. Para a auto-avaliação como leitor, independente do texto, foram atribuídos os valores de 1 a 5; Ótimo =5; Muito bom=4 ; Bom=3; Regular=2; Baixo=1.

Para fins de comparação entre os resultados das auto-avaliações dos participantes como leitores de textos em geral gerais e de textos acadêmicos, e dos obtidos pelo desempenho no Teste *Cloze*, decidiu-se atribuir a mesma escala de valores, isto é, de 1 a 5, para os resultados do verificados pelo desempenho dos participantes no Teste *Cloze*. Para tanto, tendo por base o proposto por Oliveira (1993), distribuímos os resultados dos participantes nesse teste, por índices de acerto na mesma escala intervalar.

O critério ora utilizado acompanha, em parte, o proposto por essa autora. As pontuações atribuídas são as que seguem:

- 1= Baixo (0 a 35%) de acertos;
- 2= Regular (36 a 50 %) de acertos;
- 3= Boa (51 a 66%) de acertos;
- 4= Muito boa ( 67 a 81%) de acertos;
- 5= Ótima (82 a 100%) de acertos.

No GB (n=62) registrou-se que 16,1% quando se auto-avaliaram como leitores, independente do tipo do texto, haviam se localizado no mesmo nível pelo desempenho demonstrado no Teste *Cloze*. Constatamos que 6,45% desses participantes demonstraram uma compreensão na leitura do texto em *cloze* superior à otida pelos níveis atribuídos às respostas das suas auto-avaliações como leitores de textos. Entretanto, 48,38% deles se auto-definiram melhores leitores do que o sugerido pelo desempenho no Teste *Cloze*. Nenhum dos participantes do curso de Biblioteconomia se auto-percebeu como leitor ótimo leitor de textos acadêmicos. Apenas participantes do GB2 alcançaram o nível ótimo de compreensão, conforme avaliada pelo instrumento usado no presente trabalho.

Observa-se, ainda, que 16% dos participantes do GP (n=50) se auto-avaliaram como leitores, independente do tipo de texto, no mesmo nível que alcançaram por seu desempenho no Teste *Cloze*. Entretanto, 6% desses participantes demonstraram desempenho superior nesse teste do que o obtido pelas pontuações atribuídas às auto-avaliações, como leitores de quaisquer textos. Apenas 2% dos participantes de GP se consideram melhores leitores de textos acadêmicos. Podemos registrar que 58% dos participantes GP2 se auto-avaliaram melhor como leitores do que o demonstrado pelo desempenho no Teste *Cloze*. Nenhum dos participantes deste grupo obteve pontuação em compreensão de leitura, que permitisse considerá-la como ótima.

A Tabela 2 apresenta uma síntese comparativa desses resultados, por curso e série.

**Tabela 2** – Níveis de auto-avaliação como leitor de textos e no Teste *Cloze*: porcentagem por curso e série

Níveis	Auto-avaliação como leitor de textos...								TESTE <i>Cloze</i>			
	Em geral				Acadêmicos				GB1	GB2	GP1	GP2
	GB1	GB2	GP1	GP2	GB1	GB2	GP1	GP2				
Ótimo	3,1	3,3	7,1	9,1	-	-	3,6	4,5	-	3,3	-	-
Muito Bom	56,2	53,3	46,4	59,1	31,2	30	25	40,9	6,2	36,7	7,1	36,4
Bom	34,4	43,3	39,3	27,3	53,1	60	57,1	45,4	34,4	30	14,3	27,3
Regular	-	-	3,6	4,5	9,4	10	7,1	9,1	15,6	16,7	25	13,6
Baixo	6,2	-	3,6	-	6,2	-	7,1	-	43,7	13,3	53,6	22,7

Podemos observar a tendência dos participantes do GB1 (n=32) em se auto-avaliarem melhor como leitores de textos em geral (90,6% entre bom e muito bom) do que de textos acadêmicos (84,3%). Porém, em termos de compreensão do texto usado, a maioria se enquadrou no nível baixo (43,7%).

A maioria dos participantes do GB2 (n=30) se auto avalia com uma boa compreensão em leitura. Tal resultado converge com os obtidos no Teste *Cloze*, visto ter-se registrado também que a maioria desses participantes obteve resultados que apontaram para uma compreensão entre boa e muito boa.

No GB2 (n=30) 53,3% dos participantes se auto percebe como muito bom leitor de textos em geral. Contudo, no Teste *Cloze* os resultados demonstram que apenas 36,7% alcançou esse nível.



Conforme se pode verificar pela Tabela 2, os participantes de GP se auto-avaliaram com índices abaixo dos verificados em GB quanto à auto-avaliação como leitores dos dois tipos de textos, bem como foram os que obtiveram menores índices de compreensão no texto proposto.

De modo geral os resultados dessas auto-avaliações dos participantes desse curso, isto é, de Pedagogia, indicam um descompasso entre esses resultados e os de fato obtidos no teste de compreensão do texto usado.

Quando comparados os resultados por série, isto é, do GP1 (n=28) e do GP2 (n=22), constata-se que mais participantes do GP1 se auto-avaliaram como bom leitor e ótimo (86,4%) comparados aos GP2 (85,7%), de textos em geral. Entretanto, como leitores de textos acadêmicos a tendência se inverte: 86,3% do GP2 contra 82,1% do GP1. E, foram mais participantes do GP2 (63,7%) do que do GP1 (21,4%) que obtiveram, por seu desempenho no Teste *Cloze*, níveis alto e muito bom na compreensão do texto apresentado sob a modalidade *cloze*.

Com o intuito de verificar que tipo de relação poderia ser estabelecida entre os resultados obtidos pelos participantes (GB+GP) no Teste *Cloze* e as auto-avaliações informadas como leitores foi usado o Teste *R* de Serman (SIEGEL, 1977). Os resultados da aplicação desse teste demonstraram uma não relação significativa com quaisquer dessas auto-avaliações, isto é, entre o desempenho no teste de compreensão e a auto-avaliação dos participantes como leitores de textos em geral e de textos técnico-científicos. ( $r= 0,02$  e  $r= 0,06$ , respectivamente). Sendo esses os traços principais do perfil dos participantes quanto à auto-avaliação como leitores e desempenho no teste de compreensão, apresentaremos a seguir a opinião dos participantes quanto aos textos indicados por seus professores.

#### 3.4 OPINIÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE OS TEXTOS PRESCRITOS

Os itens 6 e 7 do Questionário “Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo” (Anexo C) foram formulados com intuito de instigar os respondentes a que informassem sua opinião acerca dos textos indicados por seus professores.

De modo geral, independente da ano e curso, os participantes indicaram que só ocasionalmente gostam de ler os textos propostos por seus professores. Nenhum participante indicou que nunca gosta de ler os textos prescritos por seus professores.

Os demais resultados são os que seguem: 58% dos participantes do GB (n= 62) informaram que algumas vezes gostam de ler esses textos; 29% frequentemente; 9,7% sempre; 3,2% raramente..

No GP (n=50) registrou-se que 60% deles algumas vezes gostam de ler os textos estes textos prescritos; 26% frequentemente; 10% raramente; 4% sempre.

A Tabela 3 apresenta a porcentagem de participantes, por curso e série, quanto à frequência com que apreciam ler os textos prescritos por seus professores.

**Tabela 3** – Textos prescritos e gosto de lê-los: porcentagem de participantes por curso e ano

Frequência...	GB (n=62)		GP (n=50)	
	GB1 (n=32)	GB2 (n=30)	GP1(n=28)	GP2 (n=22)
Sempre	15,6	3,3	7,1	-
Frequentemente	37,5	20	25	27,3
Às vezes	46,9	70	67,8	50
Raramente	-	6,7	-	22,7

Gostar do que se lê é motivador para a realização da leitura, porém como pode ser constatado, na Tabela 3, a maioria dos participantes, independente do curso e ano em que se encontrava matriculado, demonstram que só ocasionalmente gostam de ler os textos propostos.

Registrou-se, ainda, que independente do curso e ano em que os participantes estavam matriculados, a maioria considera que alguns dos textos indicados são por vezes difíceis. Contudo, poucos foram os que consideram difíceis os textos prescritos para estudo. Isso ocorre raramente para 63,6%, sempre para 9,4%, e nunca acontece, segundo a opinião de 3,12% dos participantes. (GB+GP).

A Tabela 4 apresenta a opinião dos participantes, por curso e série, quanto à dificuldade que enfrentam para lerem os textos prescritos por seus professores.

**Tabela 4 –** Textos prescritos: índices da frequência da dificuldade enfrentada em lê-los

Grupos	Porcentagem por frequência				
	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
GB1 (n=32)	9,4	-	75	12,5	3,1
GB2 (n=30)	-	10	80	6,7	3,3
GP1 (n=28)	3,6	25	64,3	-	3,6
GP2 (n=22)	-	27,3	63,6	9,1	-

**Obs:** um participante de GP1 não respondeu

Apesar dos participantes informarem que encontram dificuldades para ler os textos indicados por seus professores, percebem-nos pertinentes para a prática profissional a ser exercida futuramente por eles.

Constatou-se também, que o grau de dificuldade em ler os textos não se relaciona com as auto-avaliações como leitores de textos gerais e textos acadêmicos. Os coeficientes de correlação, obtidos pelo Teste de *Spearman* não foram significativos. As correlações entre o grau de dificuldade que sentem ao ler o texto e as auto-avaliações como leitores de texto em geral e de textos acadêmicos foram respectivamente de  $\bar{0},11$  e  $\bar{0},09$ .

Quando relacionadas entre si as auto-avaliações, tendo por parâmetro os cursos (Biblioteconomia e Pedagogia), os coeficientes de correlação de *Spearman* observados foram de 0,61 para Biblioteconomia e 0,52 para Pedagogia. Por conseguinte, também baixos.

A Tabela 5 permite a identificação da distribuição das opiniões dos participantes quanto à relação que percebem entre os textos indicados e a prática profissional.

**Tabela 5 – Textos prescritos X pertinência para a prática profissional**

Grupos	Porcentagem por frequência				
	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
B1 (n=32)	3,1	-	28,1	50	15,6
GB2 (n=30)	-	6,7	20	46,7	6,7
GP1 (n=28)	14,3	10,7	21,4	25	25
GP2 (n=22)	-	4,5	45,4	36,4	13,6

Obs: B1 = um participante não respondeu; B2= seis participantes não responderam; P1= um participante não respondeu

Como pode ser constatado pela leitura da Tabela 5, para a maioria dos participantes do GB e do GP, a importância atribuída aos textos indicados por seus professores para as suas atividades profissionais futuras, raramente ou nunca não é percebida. Entretanto, entre os participantes do GP registrou-se que 14,3% do GP1 nunca identificam essa relação. É, ainda, entre os que estão concluindo esse curso que mais participantes (50,3%) informaram que raramente ou nunca percebem essa relação. De modo geral, mais participantes de GP1 do que os do GB1, GB2 e GP2, não constata sempre/frequentemente (25%) a pertinência dos textos indicados para o seu exercício profissional futuro.

É indiscutível, pelos resultados acima descritos, a dificuldade dos alunos ao ler textos prescritos por seus professores, bem como em perceber a importância dos mesmos para o futuro exercício profissional.

Se por um lado os participantes avaliam os textos como difíceis e distantes das exigências que supõem vir a enfrentar no campo profissional, por outro, as formas como os conteúdos desses textos são tratados em sala de aula nem sempre os auxiliam para tal, conforme resultados a seguir apresentados.

O grande problema que se conseguiu distinguir neste contexto de repostas é que, possivelmente, o aluno não vem sendo motivado para realizar as leituras de estudo. Como explica Alcará (2007, p.18), há necessidade dos professores atuarem com “ações para promover a motivação que devem incorrer sobre o uso das estratégias de aprendizagem dos alunos, que focalizam e contribuem para o processamento da informação”.

A distância quanto ao grau de complexidade registrada nos textos indicados e ao de como os assuntos são trabalhados em sala de aula, ocasionalmente ocorre para: 43,7% do GB1; 32,1% do GP1; 21,4% do GB2; 59,1%

do GP2. Raramente constata essa distância: 37,6% do GB1; 35,7% do GP1; 25% do GB2; 27,3% do GP2.

Poucos foram os que informaram ser frequente observarem essa distância: 6,25% do GB1; 14,3% do GP1; 4,5% do GB2; 14,3% do GP2. Nenhum dos participantes dos dois cursos registrou que tal defasagem, quanto ao grau de complexidade do conteúdo trabalhado no texto e na aula, sempre ocorra.

Tais experiências podem se refletir, por exemplo, na auto-avaliação dos participantes como leitores de textos acadêmicos. Ao longo da escolarização anterior ao ingresso no curso de graduação, a apresentação do conteúdo a ser aprendido, na maioria das vezes, limita-se ao exposto oralmente em sala de aula pelos professores. Como assinalado, na fundamentação teórica, o ofício de aluno no Ensino Superior exige a leitura de textos, como uma das alternativas para aprender de modo autônomo e para desenvolver “posturas argumentativas e críticas” (JOLY; PAULA, 2005, p. 33). A motivação para o desenvolvimento desta tarefa também é um fator determinante e sabemos como nos adverte Brophy (1999) que na sala de aula existem muitos fatores que influenciam essa motivação, tais como obrigatoriedade de frequência; conteúdos curriculares e atividades de aprendizagem previamente definidas; inviabilidade de atendimento individual; atribuição de notas e etc. Dessa forma, Tapia (2004) afirma que a motivação se relaciona com a dinâmica que se estabelece entre as características pessoais do aluno e o contexto em que as atividades escolares acontecem.

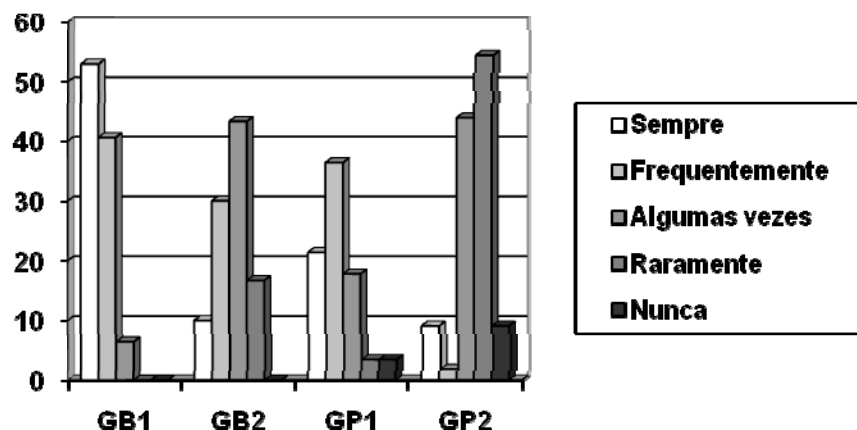
Covington (2004) adverte que muitos professores ainda trabalham em sala de aula como se o processo de ensino ocorresse somente por meio da transmissão da informação sistematizada. Encontra partida, agem como se o aluno assimilasse os conteúdos de forma inalterada esquecendo que, dessa forma, o compromisso com a aprendizagem fica restrito em estratégia de memorização, sem qualquer tipo de compreensão. Na expectativa de que o aluno ingressantes nos cursos superiores já possuam espírito investigativo e crítico sem que se tenha preparado os mesmos para tais situações de ensino.

Dessa forma então, na medida em que esses estudantes constata a distância entre o nível de complexidade com que os assuntos são trabalhados em sala de aula e dos textos indicados, pode ser enfraquecido o interesse deles para ler os textos de estudo.

Conforme registro das respostas dos participantes ao Questionário usado no presente trabalho, os modos como os professores propõem a leitura dos textos de estudo são por eles percebidos diferentemente. Três itens desse instrumento propõem que o respondente informe sua opinião quanto à frequência dos modos dos professores proporem os textos de estudo. Os itens são os que seguem: “Como seus professores contextualizam cada texto que indicam para leitura (informam sobre o autor, sua obra, a pertinência do texto na obra do autor e para o tema?)”. “Seus professores indicam os propósitos de cada leitura, (razões para que leiam o texto indicado, relacionando-o a itens do programa e informam a atividade prevista após a leitura?)”, e “Seus professores relacionam cada texto a leituras anteriores. (comentários sobre títulos de textos já indicados, por exemplo: outros textos do autor, ou de outros autores?)”.

Constata-se que a maioria dos participantes dos dois cursos, isto é, do GB (n=62) e do GP (n=50), respondeu que seus professores sempre ou pelo menos frequentemente informam sobre o autor, sua obra, a pertinência do texto na obra do autor e para o tema quando indicam a leitura de um texto.

A Figura 4 permite a visualização da distribuição das respostas dos participantes, por curso e ano em que se encontravam matriculados, quanto à frequência com que percebem os cuidados de seus professores em contextualizarem os textos que indicam para estudo.

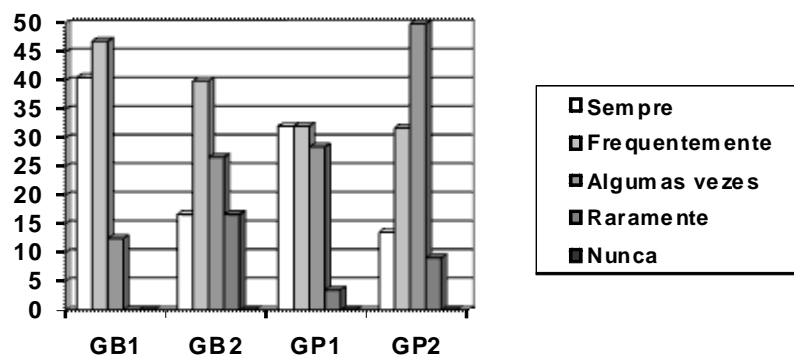


**Figura 3** – Opinião dos participantes quanto ao cuidado dos professores em contextualizarem os textos prescritos para estudo

Os professores ao indicarem textos de estudo podem ou não demonstrar os propósitos de cada leitura, isto é elencarem ou não para os alunos algumas das razões para que leiam o texto. Tal pode ser feito, relacionando-o a itens do programa, ou informando-os acerca das atividades previstas a serem realizadas após a leitura, por exemplo. Um dos itens do questionário foi formulado com o intuito de verificar se e com qual frequência tal ocorre na prescrição de textos de estudo.

A maioria dos participantes do GB (n=62) e do GP (n=49) informou que seus professores sempre ou frequentemente indicam o propósito da prescrição do texto de estudo.

A Figura 5 permite a visualização da distribuição das opiniões dos participantes, por curso e série, quanto à frequência da indicação das razões para leitura de textos por parte de seus professores.

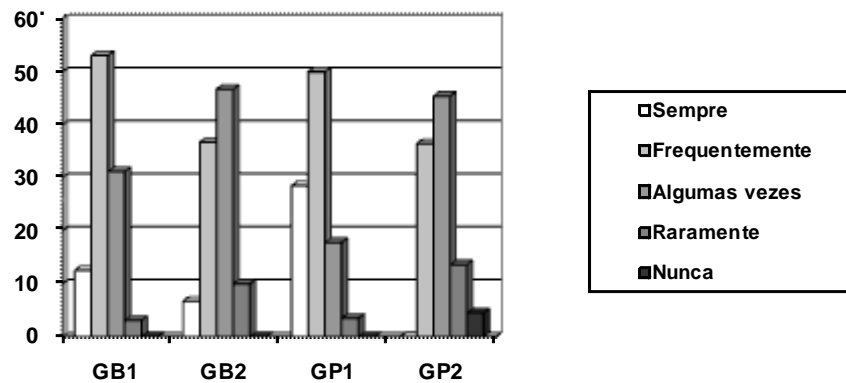


**Figura 4** – Opinião dos participantes quanto à indicação dos propósitos dos textos de estudo por parte dos professores.

Um outro aspecto relacionado à prescrição de textos de estudo foi analisada a partir das respostas ao item do questionário: "Seus professores costumam... relacionar cada texto a leituras anteriores (comentários sobre títulos de textos já indicados, por exemplo: outros textos do autor, ou de outros autores?)". De modo geral, os participantes de ambos os grupos, isto é, do GB (45,2%) e do GP (44%) informaram que sempre ou frequentemente tal ocorre.

A leitura da Figura 6 permite que seja identificada a distribuição das opiniões dos participantes por curso e série, quanto à frequência da prática de seus

professores em relacionarem a indicação de um novo texto de estudo a textos anteriores, como a outros textos do autor, ou de outros autores, por exemplo.



**Figura 5** – Opinião dos participantes quanto à prática de seus professores em relacionarem um novo texto de estudo a textos já indicados

Pelas respostas apresentadas a esse grupo itens pode-se registrar que os participantes do GB1 (n=32) e GP1 (n=28), ambos como sabemos iniciando os respectivos cursos, isto é, de Biblioteconomia e de Pedagogia, assinalam por suas opiniões que recebem alguns subsídios por parte de seus professores para realizarem suas leituras. Como subsídios, destacam-se comentários ou direcionamento do professor fornecendo ao aluno informações prévias sobre o texto indicado. Tais informações podem ser sobre o autor, sua obra e pertinência do texto na obra do autor e para assunto. Podem, ainda, ser apresentadas sob a forma de comentários sobre textos já indicados, por exemplo, recordados outros textos do autor, ou de outros autores, ou pela série de razões para que o leiam, relacionando-o a itens do programa, bem como quanto às atividades previstas após a leitura. Essas informações auxiliam o contato inicial do aluno com o texto, além de servirem de pistas quanto ao modo de um leitor acerca de um texto.

Foi verificado, ainda, se a opinião dos participantes acerca dos diferentes modos usados por seus professores para lhes prescrevem os textos se relacionam entre si. Especificamente quanto a se costumam: a) contextualizar cada



texto que indicam para leitura (informam sobre o autor, sua obra, a pertinência do texto na obra do autor e para o tema?); b) indicar os propósitos de cada leitura. (razões para que leiam o texto indicado, relacionando-o a itens do programa e informam a atividade prevista após a leitura?); c) relacionar cada texto a leituras anteriores. (comentam sobre títulos de textos já indicados, por ex: outros textos do autor, ou de outros autores?). Os resultados obtidos demonstram correlações baixas (0,38) entre os itens *a* e *b*; entre *a* e *c* (0,31), bem como entre *b* e *c* (0,49).

Na relação destas questões com as estratégias (Anexo B) que os participantes (re)conhecem utilizar para ler os textos; nos momentos antes; durante; e após a leitura constata-se que as questões: examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc.; relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto? ; você faz uma releitura do texto?, correlacionam-se significativamente com o modo do professor prescrever a leitura, no caso com o de relacionar cada texto a leituras anteriores (0,21, 0,21 e 0,22 respectivamente).

A estratégia pós-leitura “Você faz uma releitura do texto?” relaciona-se significativamente com a opinião dos participantes quanto aos modos que o professor utiliza para prescrever os textos, isto é, aos de: a) contextualizar cada texto, informando sobre o autor, sua obra, a pertinência do texto na obra do autor e para o tema?; b) indicar os propósitos de cada leitura. c) relacionar cada texto a leituras anteriores. Os resultados foram baixos: respectivamente de 0,28; 0,25; 0,22.

Quanto à correlação entre as opiniões dos participantes relativas aos modos de seus professores prescreverem leituras de estudo, acima caracterizados como *a*; *b*; *c*, e a de que indicaram quanta essas leituras têm a ver com a prática profissional, os resultados foram não significativos, ao n. sig. estipulado.

Não cabe aos propósitos do presente trabalhar julgar a conduta dos professores em sala de aula, inclusive no que tange à proposição de textos de estudo. Entretanto, em face das queixas comuns de alguns professores acerca das dificuldades de seus alunos de Ensino Superior em produzirem a partir de leituras de estudo (WITTER, 1997; OLIVEIRA, 2007; SANTOS, 2007), bem como quanto ao uso de estratégias eficientes de leitura (KOPKE, 2002; SOLÈ, 1998), os modos como os professores prescrevem a leitura dos textos para estudo podem auxiliar ou não os alunos a adotarem para si condutas mais eficientes para lerem. Por exemplo,

as de pensar a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura, relacionar as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto. Em nossa opinião, tais estratégias devem ser ensinadas pelos professores, independentemente da ano nas quais os alunos se encontrem matriculados.

Como argumenta Kons (2005), o professor ao indicar um texto a ser lido utiliza-se da autoridade que lhe foi dada para tal ato e, ao aluno, cabe a leitura que lhe foi imposta. Precisa-se, então, que o professor use suas habilidades para conduzir os seus alunos para os caminhos do conhecimento. Entre elas a de que perceba a condição que cada texto propicia para que estimule o interesse dos alunos em realizar leituras acadêmicas e que possam, dessa forma, auxiliar a formação contínua de leitor de seus alunos.

Essas informações acerca do texto são relevantes para a produção de uma leitura crítica do texto. Como Solé (1998, p.71) afirma: “Em outras palavras, [dão] a possibilidade de o leitor possuir os conhecimentos necessários que vão lhe permitir atribuição de significado aos conteúdos do texto”. Pois a leitura precisa ser iniciada pelas relações que o leitor estabelece com o texto a ser lido.

Uma das fontes de informação utilizada para identificar a frequência de algumas dessas relações do leitor com o texto, enquanto produz sua leitura, foi a Escala de Estratégia de Leitura (KOPKE FILHO, 1991).

Pelas respostas a essa escala podemos identificar a frequência que os participantes (re)conhecem utilizar cada uma delas.

### 3.5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Quando alguém responde a uma escala, como a utilizada no presente trabalho, desenvolvida para levantar a frequência de uso de estratégias de leitura (Anexo B), nem sempre pensa acerca do propósito dos enunciados que a constitui. Além disso, nem sempre os respondentes refletem quanto à frequência com que faz uso, no caso, da estratégia proposta em cada enunciado, Por essa razão, consideramos que ao responder abrem-se duas condições: a da identificação para si mesmo do uso/não de uma dada estratégia enunciada na escala e da

frequência de seu uso pela seleção do ponto da Escala *Likert* que melhor expressa a utilização da mesma

Está-se, então, especificando a escolha do termo “(re)conhecer”, para o encerramento da seção anterior, tendo por base especificamente a revisão teórica acerca dos contornos e condições para a metacognição, no caso das estratégias utilizadas para leitura (KOPKE FILHO, 2001), bem como dos efeitos relatados pelos respondentes quando da aplicação desta escala por Pullin (2007).

Apesar de as respostas dos sujeitos à Escala de Estratégias de Leitura sugerirem certa heterogeneidade de desempenho, procurou-se averiguar, via análise qualitativa, tal como o fez Kopke Filho (2002), quais tipos de estratégias os participantes costumam recorrer mais habitualmente para delinear o contexto em que realizam o processo da leitura. Para tanto, consideraram-se os índices de frequência de uso registrados em cada grupo (GB1; GB2; GP1; GP2), em frequentemente, procedendo-se, em seguida, ao cálculo da porcentagem para cada estratégia.

A Tabela 6 sumariza os resultados obtidos em cada um dos cursos: Biblioteconomia (GB) e Pedagogia (GP). As estratégias foram numeradas pela sequência dos itens da escala (Anexo B). Utilizamos, como já mencionado, o estudo de Kopke Filho (2001) como base para a análise.

**Tabela 6** – Frequência de uso das estratégias de leitura, por grupo de participantes (GB= 62; GP=50)

	Frequentemente		Às Vezes		Raramente		Não Resposta	
<b>Antes</b>								
Estratégias	GB	GP	GB	GP	GB	GP	GB	GP
1	24	22	24	23	14	5	0	0
2	36	19	21	25	5	6	0	0
3	23	13	29	25	9	11	1	1
4	36	29	22	16	4	5	0	0
<b>Durante</b>								
Estratégias	GB	GP	GB	GP	GB	GP	GB	GP
5	29	40	18	09	14	1	0	1
6	16	17	25	22	21	10	1	1
7	40	32	17	15	5	3	0	0
8	41	31	17	17	4	2	0	0
9	33	29	23	16	5	5	1	1
10	48	29	11	19	3	2	0	0
11	46	35	15	12	1	2	0	1
12	47	33	14	16	1	2	0	0
13	24	17	30	24	8	8	0	1
14	27	15	20	15	15	19	0	1
<b>Depois</b>								
Estratégias	GB	GP	GB	GP	GB	GP	GB	GP
15	12	7	32	24	18	19	0	0
16	19	21	32	21	11	8	0	0
17	19	18	33	23	10	9	0	0
18	22	16	27	22	13	11	1	1
19	12	8	30	23	20	19	0	1
20	7	6	24	26	31	18	0	0

Apenas 0,1% do GB não responderam. A abstenção de respostas foi maior no GP, porém baixa de 0,3%.

Como pode ser constatado, na Tabela 6, os participantes, independente do curso e ano em que se encontravam matriculados, informaram que usam as estratégias propostas na escala. Tal ocorre, frequentemente, antes e durante a leitura dos textos de estudo e, ocasionalmente, após sua leitura.

A Tabela 6 viabiliza que se constate que os participantes do GB (re)conhecem usar, com mais frequência, as estratégias da leitura do que os do GP. Enquanto os do GB informaram que as utilizam frequentemente (25%); ocasionalmente (20,7%); raramente (9,5%), os do GP assinalaram o uso ora frequente (19,5%) e ocasional (17,5%) e raro (7,4%).

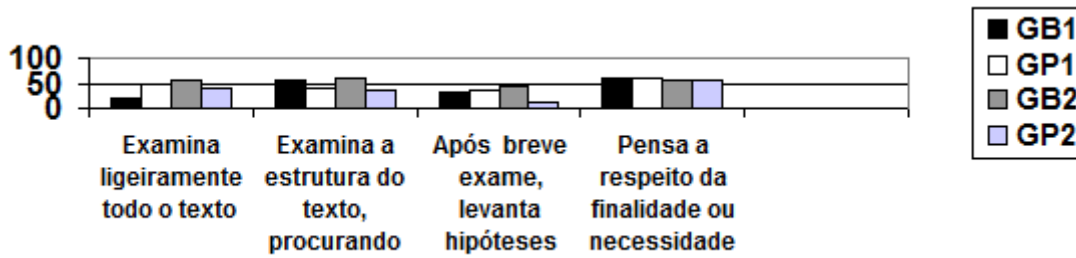
Para verificar se a frequência de uso das 20 estratégias, conforme informadas pelos participantes de GB e GP, mantêm ou não relações entre si, foram calculadas as médias de uso em cada uma das fases previstas pela escala, isto é, entre as frequências das estratégias que compõem as fases *antes*, *durante* e *após* concluída a leitura. As correlações foram baixas e com uma amplitude de 0,18 a 0,41. Das confirmadas como significantes ( $p < 0,05$ ) constatou-se o valor de 0,26\* entre as estratégias que compõem a primeira fase e a segunda (*antes*X*durante*), e entre a segunda e a terceira fase o resultado foi de 0,41.

A seguir apresentamos na Tabela 7 os índices percentuais dos resultados por curso e série, quanto ao uso (re)conhecido pelos participantes como frequente das estratégias de leitura.

**Tabela 7 – Estratégias de leitura – uso frequente por ano do curso**

<b>Antes da Leitura</b>	<b>GB1 n=32</b>	<b>GB2 N=30</b>	<b>GP1 n=28</b>	<b>GP2 n=22</b>
Examina ligeiramente todo o texto	21,9	56,7	46,4	40,9
Examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos, etc...	56,2	60	39,3	36,4
Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido	31,2	43,3	35,7	13,6
Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura	59,4	56,7	60,7	54,5
<b>Durante a Leitura</b>				
Sublinha idéias ou palavras principais?	40,6	53,3	78,6	81,8
Toma notas	25	26,7	32,1	36,4
Cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto	71,9	56,7	67,8	59,1
Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto	68,7	63,3	57,1	68,2
Pensa acerca de implicações ou conseqüências do que o texto esta dizendo	50	56,7	50	68,2
Pára e reflete se compreende bem ou não o que esta lendo	75	80	60,7	54,5
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, relê	75	73,3	71,4	68,2
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, volta a ler partes que os precederam	71,9	80	67,8	59,1
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, dá continuidade à leitura em busca de esclarecimentos	50	26,7	35,71	31,2
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, consulta uma fonte externa(outro livro, outra pessoa)	50	36,7	32,1	27,3
<b>Após a Leitura</b>				
Faz uma releitura do texto	25	13,33	25	---
Volta ao texto e relê os pontos mais relevantes	28,1	33,3	60,7	18,2
Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retomar ao texto	31,2	30	46,4	22,7
Avalia o quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre as cuja compreensão não se sente seguro	34,4	36,7	50	9,1
Verifica que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não foram confirmadas	25	13,3	14,3	18,2
Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida	12,5	10	17,8	4,5

Analisadas as estratégias (re)conhecidas como utilizadas *antes* da produção, propriamente dita da leitura, construiu-se a Figura 7 que expressa essas informações por ano em que os participantes se encontravam matriculados.



**Figura 6** – Uso das estratégias *antes* de iniciada a leitura, por ano e curso

Na Figura 7 pode-se observar que a estratégia “Examina ligeiramente todo o texto” parece ser mais usada pelo GB2 (56,66 %) do que pelo GP1 (46,42%). Observa-se, ainda, que a estratégia “Examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalho, títulos, subtítulos etc.,” os participantes do Curso de Biblioteconomia (re)conhecem utilizá-la mais do que os do Curso de Pedagogia (GB2 60 %; GB1 56,2%; GP1 39,3%; GP2 36,4%).

Entretanto, a estratégia “Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido” é mais indicada pelo GB2 (43,3%) e GP1 (35,71%). Logo em seguida, pelo GB1 (31,2%) e GP2 (13,6%).

A estratégia “Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura” teve uma menor dispersão entre os grupos, mantendo-se entre 54,5% até 60,7%. Com supremacia de uso entre os participantes das séries iniciais (GP1 60,7%; GB1 59,4%; GB2 56,7%; GP2 54,5%).

Quando analisadas as relações entre os resultados obtidos nas auto-avaliações como leitores e o uso de estratégias de leitura constataram-se as correlações que seguem.

Correlações significativas foram registradas entre as auto-avaliações como leitores de textos em geral e as estratégias utilizadas *antes* da leitura (Examina ligeiramente todo o texto; Examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc.; Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido; Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura), porém com valores baixos (GB + GP), e cuja amplitude de variação estendeu-se entre 0,20\* a 0,23\*. Entre a auto-avaliação como leitor de textos acadêmicos e estratégias de leitura foi constatada uma relação baixa, porém

significante (0,20\*) com a estratégia de “levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido.

A Tabela 8 apresenta a pontuação geral dos participantes quanto à frequência de uso das estratégias. Para tanto, as respostas foram pontuadas como segue: Frequentemente (3); Às vezes (2) Raramente (1); NR ou SR (zero). Em face do número de participantes ser diferente por grupo, os totais máximos possíveis poderiam ser os que seguem GB1=96 ; GB2=90 ; GP1=84; GP2=66.

**Tabela 8** – Pontuação geral dos participantes, por curso e série para cada estratégia

<b>Estratégias de leitura</b>	<b>GB1</b> n=32	<b>GB2</b> n=30	<b>GP1</b> n=28	<b>GP2</b> n=22	<b>Média</b>
<b>Antes da Leitura</b>					
Examina ligeiramente todo o texto	61	73	65	52	62,7
Examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc...	79	76	63	50	67
Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido	70	66	55	45	59
Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura	82	74	70	54	70
<b>Durante a Leitura</b>					
Sublinha idéias ou palavras principais?	70	68	78	61	69,2
Toma notas	59	60	58	48	56,2
Cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto	83	76	73	64	74
Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto	84	77	70	59	72,5
Pensa acerca de implicações ou conseqüências do que o texto esta dizendo	77	74	68	56	68,7
Pára e reflete se compreende bem ou não o que esta lendo	85	84	72	55	74
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, relê	87	82	75	57	75,2
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, volta a ler partes que os precederam	86	84	74	56	75
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, dá continuidade à leitura em busca de esclarecimentos	75	65	60	48	62
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, consulta uma fonte externa(outro livro, outra pessoa)	73	63	53	42	57,7
Faz uma releitura do texto	66	52	58	38	53,5
Volta ao texto e relê os pontos mais relevantes	66	66	69	44	61,2
<b>Após a leitura</b>					
Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retomar ao texto	69	64	67	42	60,5
Avalia o quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre as cuja compreensão não se sente seguro	68	65	67	37	59,2
Verifica que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não foram confirmadas	61	89	49	40	59,7
Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida	51	49	53	35	47

Entende-se a leitura, principalmente a de estudo, foco do presente pesquisa, como trabalho (CASTELLO-PEREIRA, 2003), e importante para a aquisição do conhecimento e não ocasião para fruição, isso porque o leitor de textos de estudo deve encarar os textos indicados por seus professores como um trabalho que deve estrategicamente ser planejado. Não nos cabe aqui discutir exaustivamente este tema, mas encaminhar na direção de uma reflexão acerca das exigências de desempenho postas para o ofício de aluno como leitor no Ensino Superior. (PERRENOUD, 1995).

Concorda-se com Castello-Pereira (2003, p.59) quando afirma: “[...] para estudar um texto , é preciso exercício, prática e reflexão”. Um começo é o leitor identificar, inclusive, a necessidade de adequar a leitura dos textos indicados às metas de sua produção, porém muitos apenas adequam sua leitura às formas que os professores adotam, por exemplo, para avaliar. (PULLIN, 2008).

Para melhor entender como são produzidas as leituras dos textos indicados pelos professores dos participantes, solicitamos que respondessem no Questionário “Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo” ao item 11, cuja redação é a que segue: “Costuma adequar a leitura dos textos indicados às formas que os professores adotam para avaliar?”

Pode-se observar que esse item não foi respondido por todos os participantes, apenas 53 dos 60 participantes do GB responderam. No GP o total de respondentes foi 49 das 50 respostas previstas.

Mais da metade dos respondentes do Curso de Biblioteconomia, isto é, 52,8 % do GB, respondeu que algumas vezes costuma adequar a leitura dos textos indicados às formas que os professores adotam para avaliar. No GP menos da metade (38,8%) informaram que ocasionalmente adequam suas leituras aos modos e formas utilizadas por seus professores para avaliarem.

A Tabela 9 permite a leitura dos resultados por curso e série.



**Tabela 9** – Adequação dos modos de ler às formas de avaliar adotadas pelo professores

Grupos	% das respostas				
	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
GB1 (n=30)	10	30	53,3	3,3	3,3
GB2 (n=23)	4,3	17,4	52,2	26,1	-
GP1 (n=27)	14,8	41	33,3	7,4	3,7
GP2 (n=22)	18,2	27,3	45,4	9,1	-

Conforme Tabela 9, poucos são os participantes, independente do curso e ano em que se encontravam matriculados, que não adequam a leitura dos textos prescritos ao tipo de avaliação adotado por seus professores.

Cabe destacar que apenas os participantes das séries finais de ambos os cursos, isto é, de Pedagogia e Biblioteconomia, informaram nunca adequarem seus modos de ler às formas de avaliação usadas por seus professores. Contudo, uma parte dos participantes dessa série, sempre ou frequentemente o fazem (GB2 21,7%; GP2 45,5%).

Entre os participantes do GP2 (n=22) registrou-se que 45,4% algumas vezes adaptam os modos de ler os textos, conforme os assuntos neles tratados são avaliados posteriormente por seus professores, enquanto 27,3% informaram que isso ocorre frequentemente, 18,2% sempre, 9,1% raramente. Portanto, os modos como os participantes informaram que lêem os textos prescritos por seus professores parecem ser influenciados pelas formas que estes adotam para avaliar.

Avaliada se a condição da adequação da leitura dos textos indicados se relaciona às formas que os professores adotam para avaliar constatou-se que apenas uma foi significativa, porém baixa: com o gostarem de lê-los (0,20\*). As relações obtidas entre os modos dos participantes lerem os textos prescritos e a dificuldade que enfrentam para os ler ( $r = 0,05$ ) e com a distância quanto ao grau de complexidade com que os assuntos são tratados em sala de aula e expostos nos textos ( $r = 0,13$ ), além de não serem significantes foram baixíssimas.

Entre as informações colhidas pelo Questionário “Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo”, as prestadas no item 12 permitiram que identificássemos as principais preocupações que acompanham os respondentes ao

lerem textos de estudo. Nesse item é solicitada a indicação da alternativa que melhor expresse a preocupação principal que o respondente costuma ter ao ler um texto de estudo. As alternativas dispostas para opção foram as seguintes: a) interpretar o que o autor escreveu de modo a poder posteriormente reproduzir essas informações; b) compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que já disponho; c) compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que já disponho buscando identificar as estratégias e ou argumentos usados pelo autor para conduzir a conclusão que propõe. Uma última alternativa permitia que respondente descrevesse com suas palavras qual a sua preocupação ao ler um texto indicado pelos seus professores, caso nenhuma das opções anteriores fosse adequada.

Apesar da instrução desse item indicar para a respondente relacionar apenas uma das alternativas apresentadas, seis assinalaram mais de uma e um dos participantes não respondeu. Para fins de análise são apresentados os resultados tendo por base o total de respondentes.

A principal preocupação, dos participantes do GB e do GP (n=105 respondentes), ao lerem um texto indicado por professores é a de compreenderem o texto, relacionando-o aos conhecimentos prévios (40,9%). Os índices registrados quanto às demais preocupações foram sequencialmente as de: identificar as estratégias e ou argumentos usados pelo autor para conduzir a conclusão que propõe (34,6%); interpretar o que o autor escreveu de modo a poder posteriormente reproduzir essas informações (25,7%). Apenas um participante do GP2 utilizou a opção de escrever com as próprias palavras sua principal preocupação ao ler um texto, a qual transcrevemos: *Auxiliar minha compreensão nas aulas e nas avaliações.* (P39)

A Tabela 10 sumariza esses resultados por curso e série.

**Tabela 10** – Principal preocupação na leitura de textos de estudo, por ano e curso

Grupos	Interpretar o que o autor escreveu para poder reproduzir essas informações.	Compreender o texto, relacionando-o a conhecimentos prévios.	Compreender o texto, buscando identificar as estratégias e ou argumentos usados pelo autor para conduzir à conclusão que propõe.
GB1 (n=32)	46,9%	21,9%	31,2%
GB2 (n=24)	12,5%	62,5%	25%
GP1 (n=27)	33,3%	29,6%	44,4%
GP2(n=22)	-	59,1%	36,4%

Nota-se que a preocupação em ser capaz de reproduzir as informações do texto de estudo é a maior entre os participantes do GB1, contrastando com as do GP1 para os quais além de buscarem compreendê-las, têm a preocupação em relaciona-las aos conhecimentos que já dispõem, além de buscarem identificar as estratégias e argumentos utilizados pelo autor para conduzir à conclusão que propõe.

Cabe destacar que a preocupação em compreender o texto relacionando as informações do texto com os conhecimentos prévios aparece com maior incidência entre os participantes da última ano de ambos os cursos quando comparada à assinalada pelos das séries iniciais. Estes buscam, ora interpretá-las para reproduzir (46,9% do GB1) ou as compreender, relacionando-as aos conhecimentos prévios, além de analisarem as estratégias e argumentos utilizados pelo autor (44.4% do GP1).

Tais preocupações podem, também, ser indício de como os professores trabalham posteriormente em sala de aula os assuntos tratados nos textos que indicam.

As duas respostas ao item 4 do questionário exigidas, em a e b, informam a opinião dos participantes quanto à frequência de seus professores estabelecerem vínculos com os textos, posteriormente à indicação destes.

Mais da metade dos participantes dos dois cursos, isto é, 51,6 % do GB e dos 51% GP, informou que seus professores estabelecem vinculação entre os textos indicados para leitura com o assunto em pauta e com os conhecimentos trabalhados anteriormente.

A Tabela 11 apresenta os resultados por curso e ano das respostas dos participantes a esses dois itens.

**Tabela 11** – Índices percentuais das opiniões dos participantes quanto uso posterior do texto por parte dos professores

Frequência	Assunto em pauta e trabalhos anteriormente				Os conceitos propostos pelo autor			
	GB1	GB2	GP1	GP2	GB1	GB2	GP1	GP2
Sempre	21,9	13,3	33,3	9,1	28,1	16,7	22,2	4,5
Frequentemente	59,4	43,3	59,2	40,9	53,1	26,7	55,5	36,4
Às vezes	18,7	36,7	7,4	45,4	15,6	46,7	22,2	50
Raramente	-	6,7	-	4,5	3,1	10	-	9,1

Como registrado na Tabela 11, de modo geral, os professores relacionam as informações dos textos que prescrevem durante as aulas posteriores. Cabe destacar que foram os participantes da primeira ano de ambos os cursos que informaram que seus professores, frequentemente/sempre, se preocupam em relacionar os textos com os assuntos trabalhados em sala de aula e em relacionar os conceitos ou categorias propostas pelo autor do texto indicado. Pela opinião dos participantes da última ano (GB2 e GP2), isso acontece mais ocasionalmente ou raramente.

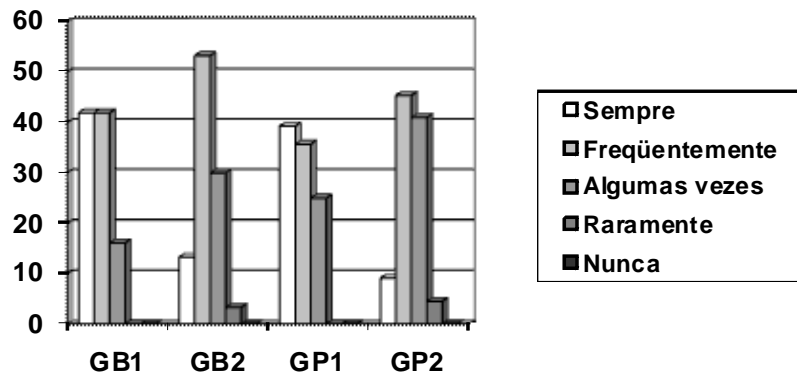
O incentivo para o leitor produzir a leitura dos textos prescritos se deve, também, a quanto posteriormente o apresentado pelo autor do texto é trabalhado em sala de aula, pela discussão aberta a todos os alunos.

O item 5 do Questionário instiga os respondentes a informarem se seus professores facilitam a participação da maioria dos alunos quando um texto é discutido em sala de aula.

Somente um aluno do GB1 não respondeu esta questão, sendo o total de respostas, usado para a análise dos resultados de 61 para GB.

Os participantes de ambos os grupos (GB e GP) informaram que seus professores frequentemente preocupam-se quanto à participação da maioria dos alunos na discussão de textos em sala de aula.

A Figura 8 permite a visualização da distribuição das respostas dos participantes, por curso e série.



**Figura 7** – Opinião dos participantes quanto facilitação por parte dos professores da participação da maioria dos alunos na discussão dos textos em sala de aula

Conforme pode ser constatado na figura acima, mais participantes das séries finais do que das iniciais de ambos os cursos (GB2; GP2) informaram que frequentemente seus professores preocupam-se quanto a que a maioria dos alunos participe da discussão dos textos, em sala de aula.

Analisada a opinião dos participantes quanto aos modos como percebem que seus professores trabalham em sala de aula posteriormente os textos prescritos, com a relativa aos modos como percebem que os prescrevem (estabelecem/não vínculos com o texto, os assuntos em pauta e conhecimentos anteriores, bem como entre os conceitos ou categorias propostas pelo autor do texto) e com a de como eles percebem que seus professores facilitam a participação da maioria na discussão dos textos, posteriormente em sala de aula, verificou-se a não correlação significativa entre as mesmas.

Entretanto, a efetiva participação dos alunos nas discussões propostas por seus professores, em torno do texto, em sala de aula, depende da leitura prévia realizada pelos alunos.

Entre os fatores que podem despertar interesse do aluno em ler um texto prescrito para estudo destacam-se os relacionados à percepção que desenvolvem acerca dos modos como o professor trabalha, em sala de aula, os assuntos tratados nos textos prescritos, pois o aluno precisa ser estimulado com ações que o levem a curiosidade para a motivação para aprendizagem.

O item 13 do Questionário possibilitava aos participantes indicarem a frequência de algumas das razões que despertam seu interesse pela leitura dos textos prescritos por seus professores.

A Tabela 12 sumariza, por curso e série, as respostas dos participantes a esse conjunto de itens, permitindo identificar se a figura do professor e os modos como ele usa posteriormente em sala de aula os textos prescritos afeta ou não o interesse que move os alunos para os lerem.

**Tabela 12** – Índice percentual da frequência das razões que movem os participantes a ler os textos prescritos por seus professores

Interesse pelas leituras prescritas depende...																				
Frequência	do Professor				das condições que é estipulada quando é proposta a leitura				de como é exposto o assunto				de como texto é discutido em sala de aula				como avalia a leitura			
	GB1	GB2	GP1	GP2	GB1	GB2	GP1	GP2	GB1	GB2	GP1	GP2	GB1	GB2	GP1	GP2	GB1	GB2	GP1	GP2
Sempre	-	3,3	7,1	9,1	6,2	3,3	3,6	9,1	12,5	6,7	14,4	13,6	13,3	13,3	17,8	22,7	15,6	9,4	17,8	18,1
Frequentemente	12,5	30	7,1	27,3	21,9	30	28,6	36,4	34,4	50	21,4	45,4	34,4	46,7	42,8	45,4	37,5	30	28,6	45,4
Às vezes	28,2	26,7	35,7	36,4	31,4	16	50	50	28,1	36,7	53,6	31,9	31,2	36,7	32,1	27,2	25	36,7	39,3	22,7
Raramente	34,4	26,7	21,4	22,7	28,1	13,3	17,9	4,5	21,9	3,3	-	9,1	6,7	6,6	10,7	4,5	15,6	23,3	10,7	13,6
Nunca	25	13,3	28,6	4,5	3,8	-	3,6	-	3,1	3,3	10,7	-	-	-	-	-	6,2	-	3,6	4,5

Como pode ser constatado na Tabela 12 o professor é um dos fatores que influenciam o interesse dos alunos para lerem os textos que ele prescreve. Destaque-se o fato de terem sido os alunos da 1ª série, de ambos os cursos, os que mais indicaram que raramente/nunca o professor influencia seu interesse em ler (59% do GB1; 50% do GP1).

Pela incidência das razões apresentadas, este foi o resultado que mais se destacou.

Conforme Tabela 12 as condições que o professor estipula quando indica um texto são reconhecidas mais pelos alunos que estão terminando o curso (GB2; GP2), como as razões que os afetam frequentemente/sempre quanto ao interesse para o lerem.

Como o professor expõe o assunto em sala de aula e discute o texto constituem-se em razões que foram identificadas por influenciarem, sempre/frequentemente, mais os participantes das séries finais de ambos os cursos do que os das séries iniciais.

Contudo, o interesse dos participantes em realizar as leituras prescritas por seus professores parece ser afetado, também, pela forma como posteriormente serão submetidos à avaliação da leitura. Tal ocorre frequentemente/sempre, conforme informado por 52,1% do GB1; 46,4% do GP1; 39,4% do GB2, bem como por 63,5% do GP2.

Entretanto, os alunos nem sempre gostam de ler os textos indicados para estudo, conforme demonstrado na Tabela 3, e por vezes sentem dificuldades realizar a atividade de leitura (Tabela 4).

É sabido que a leitura de textos acadêmicos exige um perfil de leitor específico (CARLINO, 2002; WITTER, 1997). Dauster (2002) qualifica este leitor de “leitor acadêmico”. Kopke Filho (1991; 1997) descreve uma série de comportamentos desejáveis para que ele cumpra esse papel. Entre esses, destacam-se os que implicam o uso de estratégias apropriadas para a leitura e compreensão de textos acadêmicos que deveriam ser comun entre os indivíduos de qualquer curso de graduação. (PULLIN, 2007).

Os resultados das respostas de todos os participantes (GB+GP) à questão “o interesse ou não pelas leituras indicadas depende do professor” relacionam-se significativamente com os dados à questão “estabelece vinculações



entre o texto, o assunto em pauta e com os conhecimentos trabalhados anteriormente”, porém com força baixa e negativa ( $\bar{0},23^*$ ).

As respostas dos participantes (GB+GP) à questão “meu interesse ou não pelas leituras indicadas depende das condições que os professores estipulam quando propõem a leitura” relacionam-se significativamente com as relativas à questão “facilitam a participação da maioria dos alunos, quando discutem o texto em sala de aula”. ( $\bar{0},23^*$ ).

As respostas à questão acerca da relação entre o interesse ou não pelas leituras indicadas com o tipo de avaliação de leitura utilizada pelos professores avaliam a leitura relacionou-se significativamente para os participantes de ambos os cursos (GB e GB) com os resultados à questão de se ele estabelece vinculações entre os conceito ou categorias propostas pelo autor do texto (0,19).

Tendo sido descritos resultados pertinentes a como participantes percebem e avaliam as condições de prescrição dos textos, por parte de seus professores algumas das razões que os instigam a ler e as dificuldades que enfrentam para lê-los, analisaremos a seguir as estratégias de leitura que os participantes (re)conhecem utilizar durante e após a leitura dos textos indicados por seus professores, com as respectivas frequências.

Na Tabela 13 apresentamos a frequência do uso das estratégias por parte dos participantes. Vale lembrar, que Kopke Filho (1991), ao traduzir a escala proposta por Goetz e Palmer (1991), relacionou as estratégias a três momentos: antes, durante e após a leitura.

Análises foram já apresentadas quanto ao uso dessas estratégias, especificamente das (re)conhecidas pelos participantes, como usadas antes de iniciada propriamente a leitura. A seguir, observaremos os resultados obtidos acerca das estratégias de leitura mais usadas pelos participantes durante e após a leitura. Para facilitar o leitor, transcrevemos recortes da tabela apresentada anteriormente.

**Tabela 13** – Índices percentuais quanto à frequência de uso das estratégias *durante a leitura dos textos prescritos* (GB= 62; GP=50)

Estratégias	(Re)conhecem usar...							
	Frequentemente		As Vezes		Raramente		Não Resposta	
	GB	GP	GB	GP	GB	GP	GB	GP
Sublinha idéias ou palavras principais.	29	40	18	09	14	1	1	1
Toma notas.	16	17	25	22	21	10	1	1
Cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto.	40	32	17	15	5	3	0	0
Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto.	41	31	17	17	4	2	0	0
Pensa acerca de implicações ou conseqüências do que o texto esta dizendo.	33	29	23	16	5	5	1	1
Pára e reflete se compreende bem ou não o que esta lendo.	48	29	11	19	3	2	0	0
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, relê.	46	35	15	12	1	2	0	1
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, volta a ler partes que os precederam.	47	33	14	16	1	2	0	0
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, dá continuidade à leitura em busca de esclarecimentos.	24	17	30	24	8	8	0	1
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, consulta uma fonte externa (outro livro, outra pessoa).	27	15	20	15	15	19	0	1

Como se pode notar, a maioria dos participantes, independente do curso e ano em que se encontravam matriculados, utiliza frequentemente, como recursos de apoio à leitura do texto, o sublinhar e imagens que formula acerca dos conceitos ou fatos descritos no texto. Ocasionalmente e alguns frequentemente tomam nota, isto é, escrevem sobre o que estão lendo.

Enquanto lêem, *frequentemente* relacionam as informações do texto com seus conhecimentos prévios, pensam a respeito das implicações do texto,

param e refletem se estão compreendendo ou não o que lêem. De modo geral, os participantes informam que frequentemente (re)conhecem implicarem-se na leitura do texto.

Quando não compreendem qualquer segmento do texto, palavra, frase ou parágrafo, a maioria o relê ou volta a ler as partes que o precedem. Ocasionalmente, buscam solucionar as dificuldades na compreensão dando continuidade à leitura. Mais participantes do GB consultam frequentemente uma fonte externa para sanar essa dificuldade. Os participantes do GP recorrem a essa estratégia de solução ora frequentemente e ocasionalmente, ou raramente.

Quando averiguadas as relações entre as auto-avaliações como leitor de textos em geral e as estratégias durante a leitura que os participantes (re) conhecem utilizar (n=10) registraram-se correlações significantes apenas para cinco delas, conforme segue. Você sublinha idéias ou palavras principais?; Toma notas? ; Você cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto? ; Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto? ; Pensa acerca de implicações ou conseqüências do que o texto está dizendo? porém baixas, os quais variam 0,37\* a 0,23\*

A Tabela 14 apresenta a frequência dos participantes quanto ao uso das estratégias propostas no instrumento e utilizáveis após a leitura do texto.

**Tabela 14 – Índices percentuais quanto à frequência de uso das estratégias após a leitura dos textos prescritos (GB= 62; GP=50)**

Estratégias	(Re)conhecem usar...							
	Frequentemente		As Vezes		Raramente		Não Resposta	
	GB	GP	GB	GP	GB	GP	GB	GP
Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retomar ao texto.	12	7	32	24	18	19	0	0
Avalia o quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre as cuja compreensão não se sente seguro.	19	21	32	21	11	8	0	0
Verifica que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não foram confirmadas.	19	18	33	23	10	9	0	0
Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida.	22	16	27	22	13	11	1	1
Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retomar ao texto	12	8	30	23	20	19	0	0
Avalia o quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre as cuja compreensão não se sente seguro.	7	6	24	26	31	18	0	0

De modo geral, os participantes dos dois cursos, isto é, de Biblioteconomia e de Pedagogia, usam ocasionalmente ou raramente as estratégias previstas pelo instrumento para o após leitura.

Quanto às estratégias utilizadas pós leitura (n=6) constaram-se oito correlações significantes, também baixas e que variam de 0,54\* (reler o texto X releitura dos pontos mais relevantes) a 0,20\* (Procurar recordar pontos fundamentais do assunto sem retomar ao texto X Verificar se as hipóteses levantadas antes da leitura propriamente dita do texto foram ou não foram confirmadas. As relações encontradas estão expostas na Tabela 15.

**Tabela 15** – Correlações entre as estratégias usadas após finalizada a leitura (N=112)

	Faz uma releitura do texto	Volta ao texto e relê os pontos mais relevantes	Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retomar ao texto	Avalia o quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre as cuja compreensão não se sente seguro	Verifica se as hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não foram confirmadas	Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida
Faz uma releitura do texto	-	0,54*	0,01	0,39*	0,11	0,24*
Volta ao texto e relê os pontos mais relevantes		-	0,02	0,33*	0,09	0,31*
Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retomar ao texto			-	0,42*	0,20*	0,05
Avalia o quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre as cuja compreensão não se sente seguro				-	0,36*	0,15
Verifica que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não foram confirmadas					-	0,17
Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida						-

O uso do teste de  $R$  de Sperman para avaliar a relação desse conjunto de estratégias com a auto-avaliação como leitores de textos acadêmicos indicou apenas uma correlação significativa no valor de 0,25\*, com a estratégia de voltar ao texto e reler os pontos mais relevantes.

Argumenta-se, com relativa insistência, quanto à necessidade por parte de professores e dos responsáveis pela proposição de ações pedagógicas que favoreçam a “alfabetização acadêmica” dos alunos recém-ingressos em cursos superiores. Tais argumentos decorreram da revisão da literatura pertinente, especialmente da análise realizada por Carlino (2002), quanto à relativa ausência de experiência desse tipo de leitura entre os alunos que terminam o Ensino Médio.

Verificado se os participantes liam textos de estudo, isto é tecnocientíficos no Ensino Médio, os resultados demonstraram que muitos participantes, sempre ou frequentemente, estudavam a partir de textos.

A Tabela 16 revela essa tendência por curso e série.

**Tabela 16** – Índices percentuais da frequência de leitura de textos de estudo no Ensino Médio

Grupos	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
GB1	30,8	38,5	11,5	19,2	-
GB2	31,8	13,6	13,6	36,4	4,5
GP1	18,7	22	43,7	9,4	6,2
GP2	20,8	12,5	45,8	16,7	4,2

Como pode ser constatado na tabela acima, no Ensino Médio mais participantes do GB2, raramente ou nunca, liam para estudar. Ressalte-se que os participantes de GB foram os que mais indicaram que liam (sempre/frequentemente) para estudar, enquanto alunos do Ensino Médio. Por outro lado, constata-se que os do GP, tanto os da 1ª ano quanto os da 4ª, sobressaem entre os demais por terem indicado que ocasionalmente liam para estudar nesse nível de ensino.

Os participantes foram indagados, ainda, quanto a se começaram a ler textos de estudo como os que são indicados em seu curso, apenas quando entraram no Ensino Superior.

Entre os participantes do GB1, registramos que 59,4% nunca tinham lido textos como os indicados por seus professores do curso e que 34,4% já tinham lido textos como os atualmente indicados. Também, entre os participantes do GP1 observamos que 67,9% nunca haviam lido esse tipo e texto, porém 28,6% informaram ter experiência de leitura de textos como os indicados por seus professores no curso de graduação. A mesma tendência de resposta foi registrada entre os participantes das séries finais (63% do GB2; 68,2% do GP2).

Esses resultados sugerem que a maioria dos participantes, tanto do curso de Biblioteconomia quanto de Pedagogia, veio a ter contato com textos acadêmicos somente no Ensino Superior. Estes resultados já eram previstos, conforme dados da literatura pertinente (CARLINO, 2003), pois salvo os alunos que estão fazendo curso de graduação pela segunda ou mais vezes, o texto acadêmico não é usado comumente na escolarização anterior. O gênero de sua produção (WITTER, 1992) implica no atendimento a exigências diversas por campo disciplinar (CARLINO, 2003; MUSTAFA, 2004), exigindo modos de ler que não são ensinados inclusive em cursos superiores, na maioria das vezes.

Buscou-se saber junto aos participantes (GB; GP) se desde que ingressaram no curso no qual estavam matriculados o gosto por leitura tinha aumentado. Duas opções de resposta (sim; não) foram dispostas no item do Questionário. Não responderam a este item 10 participantes. A maioria dos respondentes informou que tal havia ocorrido (78,1% do GB1; 63,3% do GB2; 60,7% do GP1; 63,6% do GP2). Contudo para 12,5% do GB1; 20% do GB2; 28,6% do GP1, e 31,8% do GP2 o ingresso no curso não modificou o gosto por esse tipo de leitura.

Tem sido comum a ocorrência de queixas de alunos de cursos de graduação quanto às dificuldades em cumprirem as prescrições de leitura dos textos. Algumas apontando a falta de tempo para realizá-las, outras porque não compreendem as informações dos textos, e a importância das mesmas para a sua formação e atividades profissionais futuras. Como apresentado na revisão da literatura pertinente (BARZOTTO, 2005; CARLINO, 2003; OLIVEIRA, 2005; SANTOS, 2004; SILVA, 1999; VICENTELLI, 1996, entre outros), e confirmado pelos resultados obtidos neste trabalho, expressos nas Tabelas 1;3;4;5, torna-se cada vez mais presente e necessária a reflexão, bem como o atendimento a recomendações, como as de Paulo Freire quanto à seleção e prescrição de textos:

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então a intenção fundamental referida. (FREIRE, 2004, s/p).

Isso, porque “Não se mede o estudo pelo número de páginas lidas numa noite ou pela quantidade de livros lidos num semestre” (FREIRE, 1968/1982, p. 12), mas pelo grau que o leitor se apropria do texto.

Como demonstrado neste trabalho, os modos como os professores prescrevem a leitura dos textos para estudo parecem interferir na preocupação principal dos alunos quando os lêem. Este resultado converge com o observado por Bartalo e Pullin (2000).

Além disso, os alunos ao lerem esses textos podem ter sua auto-avaliação como leitores de textos acadêmicos comprometida (Tabela 2), apesar de demonstrarem que frequente e ocasionalmente gostam de lê-los (Tabela 3), mesmo com as dificuldade ocasionais que enfrentam ao ler (Tabela 4). Cabe salientar que essas auto-avaliações estão além do que demonstraram compreender o texto apresentado, sob a modalidade *cloze* (Tabela 2).

Os participantes do curso de Biblioteconomia em maior porcentagem se auto -definiram melhores leitores do que o sugerido pelo desempenho no Teste *Cloze*. O mesmo ocorreu com os participantes do grupo de Pedagogia 4º ano que se auto-avaliaram melhor como leitores do que o demonstrado pelo desempenho no Teste *Cloze*. Nenhum dos participantes deste grupo obteve pontuação em compreensão de leitura, que permitisse considerá-la como ótima. Ainda pudemos observar que os participantes do 4º. Ano, em sua maioria, auto-perceberam-se como muito bom leitor de textos em geral. Contudo, no Teste *Cloze*, os resultados demonstram que apenas 36,7% alcançou esse nível.

Apesar das dificuldades que encontram ao ler os textos indicados, o fato de terem de realizar esse tipo de leitura parece ter aumentado mais o gosto dos participantes do curso de Biblioteconomia do que os de Pedagogia (78,1% do GB1; 63,3% do GB2; 60,7% do GP1; 63,6% do GP2), como descrito.

Paulo Freire (1982) destaca, em seu texto *Considerações em torno do ato de estudar*, escrito em 1968, que quem estuda deve se sentir desafiado pelo texto em sua totalidade e se apropriar de sua significação. Para tanto, há que o leitor

seja eficiente quanto às estratégias e recursos que usa quando lê o texto. Como demonstrado o uso frequente das estratégias é mais comum entre os participantes do GB.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos deste trabalho foram os de caracterizar os perfis de alunos do curso de Biblioteconomia e Pedagogia, como leitores de textos prescritos para estudo. Especificamente, pretendeu-se verificar como esses alunos estudam a partir de textos prescritos por seus professores e a opinião deles acerca dos modos que seus professores usam para indicarem os textos e os trabalharem em sala de aula. Informações acerca das auto-avaliações dos participantes como leitores de textos em geral e de textos acadêmicos e dos níveis de compreensão de um texto foram levantadas. Tal foi realizado, tendo por foco o curso e ano em que se encontravam matriculados.

Inicialmente, cabe ponderar acerca dos instrumentos e procedimentos utilizados: demonstram ser adequados e possibilitaram alcançar os objetivos propostos. Pode se considerar que instrumentos como os utilizados neste estudo possibilitam aos professores conhecer melhor as práticas de leituras de seus alunos, os modos deles estudarem um texto. Um deles, o Teste *Cloze* permite que o professor analise os graus de compreensão de textos, o que pode auxiliar a seleção de textos a serem prescritos e nas orientações e encaminhamentos usando a superação das dificuldades encontradas. A análise das estratégias de leitura de textos de estudo mais comuns entre seus alunos viabiliza ao professor, discutir a importância dessas e dos recursos mais eficientes para os alunos aprenderem a partir dos textos prescritos.

Quanto aos níveis de compreensão de leitura entendemos que níveis superiores a 70% sejam necessários e desejáveis para a vida escolar formal e para a formação continuada, quanto para o exercício da cidadania. Por conseguinte, de acordo com os critérios propostos por Oliveira (1993), e neste trabalho utilizados, os participantes deste estudo estão aquém do necessário para que se possa afirmar que um leitor tenha uma compreensão razoável do que lê. Esses critérios foram usados para que se tornasse possível a comparação entre os resultados obtidos e os que constam na literatura pertinente.

Apesar de os participantes do curso de Biblioteconomia terem demonstrado um desempenho superior no Teste *Cloze*, comparado ao obtido pelo curso de Pedagogia, foi neste curso, especificamente no GB2 que se observou uma

maior diversidade quanto aos níveis de compreensão. Essa diversidade, apesar de presente entre os do GP é de amplitudes menores (vide Fig. 3). Tais situações geradas pelo desempenho dos alunos constitui-se, por sua vez em um desafio para o professor prescrever e trabalhar os textos em sala de aula, pois em relação à compreensão de texto tais alunos constituem-se em grupos altamente heterogêneo.

Vários estudos corroboram com nosso resultado, visto terem verificado, também, dificuldades quanto à compreensão em leitura por parte de universitários: em vários cursos e várias localidades geográficas no Brasil, demonstrando assim ser este um problema a ser enfrentado por muitas IEs (WITTER, 1997; SAMPAIO; SANTOS, 2002; SANTOS, 2002; SANTOS, 2005; COSTA, 2009, entre outros)

Sugerimos que outros estudiosos proponham, após uma avaliação da compreensão de textos, a aplicação de um programa de intervenção de leitura, junto a alunos ingressantes nos dois cursos da IES tomada como foco deste trabalho. Os resultados obtidos indicam que além da desigualdade dos níveis de compreensão entre os alunos, existe uma porcentagem grande de leitores considerados medianos, isso nos avaliza a sugerir a necessidade de incorporação de disciplinas específicas ou atividades de longa duração nos currículos dos cursos de graduação. Assim, os alunos poderiam ter a oportunidade de superar deficiências da escolarização anterior, como sugerido inclusive por outros pesquisadores (WITTER, 1997; SANTOS, 2002; OLIVEIRA; SANTOS, 2005). Tais implementações poderam ser foco de pesquisa com importantes implicações educacionais.

De modo geral, os resultados das auto-avaliações, dos participantes como leitores indicaram um descompasso com os obtidos no teste de compreensão do texto usado. Possivelmente, por entenderem que são melhores leitores do que de fato demonstram ser (Vide Tabela 2). Admitindo-se que o auto-conceito tem um papel mediacional importante em qualquer processo de aprendizagem (SUEHIRO, 2006), a circunstância dos participantes demonstrarem esse descompasso entre sua auto-avaliação como leitor de textos em geral e de textos de estudo pode ser devido às formas de avaliação a que foram submetidos ao longo de sua escolarização. Isso, porque se sabe que o auto-conceito deriva das formas como os outros avaliam o desempenho do sujeito e por ser atribuída à escola a formação de leitores. No caso, da formação necessária à leitura de textos tecno-científicos, essa deveria ser uma das prioridades a ser cumprida, especialmente no Ensino Superior (WITTER, 1997;

CARLINO, 2002). Em estudos apoiados no constructo auto-eficácia (BRANDURA, 1997) demonstraram que uma percepção de eficácia pessoal super-estimada pode, em médio prazo, contribuir para o rebaixamento do auto conceito.

Como demonstrado, a análise das opiniões dos participantes sobre os textos prescritos demonstrou que ocasionalmente, os participantes gostam de realizar a atividade de leitura prescritas. Talvez, porque não são despertados para que tenham o interesse em se aprofundarem nos assuntos (FREIRE, 2004). Entretanto, porque o valor atribuído às tarefas é associado à motivação para aprender (RUIZ, 2008), os professores quando prescrevem os textos para estudo precisam utilizar estratégias que motivem os alunos a realizá-las, fazendo-os perceber valor, utilidade e interesse. Neste trabalho constatamos, como essa autora, que os participantes matriculados no final do curso demonstram gostar e, indiretamente, atribuem um valor inferior às suas obrigações comparada aos iniciantes (Tabela 3). Foram eles, também os que percebem mais um distanciamento entre os textos prescritos para suas atividades profissionais (Tabela 5). Esse conjunto de resultados leva-nos a supor, como essa autora quando analisou seus resultados, que possivelmente muitos dos que estavam matriculados no final do curso por já exercerem alguma atividade profissional na respectiva área, avaliaram diferentemente a importância de lerem os textos prescritos.

Os participantes consideram frequente a distância quanto ao grau de complexidade registrada nos textos indicados e ao modo como os assuntos são trabalhados em sala de aula. A seleção de textos e o planejamento de atividades assentes nos assuntos neles tratados é uma das responsabilidades do professor. Por isso, os professores, além de selecionarem uma bibliografia, precisam estar atentos em reduzir a distância do grau de complexidade dos discursos que circulam em sala de aula com a dos textos que prescrevem para estudo. Como ensinou Paulo Freire (2004, p.9), essa seleção deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora, isto é, a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos para quem ela é proposta. Exige, por parte do professor, um triplo respeito: a quem ela se dirige, aos autores citados e a si mesmos.

Constatamos que os participantes reconheceram que utilizam estratégias de leitura no entanto, o que se pode perceber é que os modos como realizam a leitura sugerem que predomina entre os participantes um estilo automático e assistemático de ler. Como advertem Paris, Lipson e Wixson (1983)

apud (KOPKE FILHO, 2002) os estudantes parecem responder aos desafios dos textos com habilidades, mas não com ações conscientes, como exigem o uso das *estratégias*. Goetz e Palmer (1991) apud (KOPKE FILHO, 2002, p.1) chamam a atenção quanto a que “sem conhecimento metacognitivo adequado acerca da eficiência das estratégias, não há garantia de que, de fato, elas venham a ser usadas pelos leitores”. Para que os alunos usem correta e conscientemente das estratégias de leitura Pullin, (2007) defende que é papel do professor ensinar as estratégias de leitura não só é imprescindível como também implica em um compromisso deste, conforme recomenda Pullin (2007).

Mais investigações acerca das práticas de leitura em contextos de Ensino Superior, precisam ser realizadas e que abarquem os modos dos professores prescreverem e os dos alunos ao lerem. Sugere-se, então, que novos estudos possam, além de diagnosticar e caracterizar o perfil dos estudantes universitários desenvolver e avaliar os resultados de ações que possam vir a melhorar a compreensão de textos, o uso de estratégias de leitura dos alunos, de modo a que a motivação deles viabilize que atribuam criticamente valor às tarefas que lhes são propostas.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; JOLY, M. C. R.; PIOVEZAN, N. M. Escala de estratégias metacognitivas de leitura: caracterização de uso por universitários paulistas e mineiros. In: JOLY, M. C. R.; VECTORE, C. **Metacognição e cloze na avaliação de dificuldades em leitura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. cap. 4, p. 85-100.
- ALCARÁ, A. R. **Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de uma Universidade pública do norte do Paraná**. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.
- ALLIENDE, G. F.; CONDEMARÍN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ALMEIDA, J. S. Educação e gênero no Brasil: a feminização do magistério. **Educação e linguagem**, São Bernardo do Campo - SP, v. 10, p. 12-27, 2004.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F.; BORTOLIN, S. **Mediação da informação e da leitura**. Disponível em: <<http://www2.uel.br/eventos/secin/viewabstract.php?id=64>>. Acesso em: 3 jan. 2008.
- ANDRAUS JUNIOR, S.; SANTOS, A. A. A. Importância do desenvolvimento da leitura na formação profissional. In: WITTER, G. P. (Org.). **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas: Alínea, 1999. p. 37-53.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W.H. Freeman, 1997.
- BARTALO, L.; PULLIN, E. M. M. P. Preocupações ao estudar, fontes de leitura e rendimento acadêmico de alunos do curso de Biblioteconomia. In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 10., 2000, Maringá. **Anais...** Maringá, 2000.
- BARZOTTO, V. H. Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p.97-101.
- BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, K. L. Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do Teste de Cloze. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. n41-51, 2007.
- BROPHY, J. Research on motivation in education: past, present and future. In: URDAN, T. C.; MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Ed). **Advances in motivation and achievement**. Greenwich: Jai Press, 1999. v.11.
- CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 265-278, 1998.

CARLINO, P. Alfabetización acadêmica: um cambio necesario, algumas posibles. **Educere**, Mérida (Venezuela), v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003.

CARVALHO, J. S. F. Acolher no mundo: educação como iniciação nas heranças simbólicas comuns e públicas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: EDUNESP, 2006. p.53-60.

CASTELLO-PEREIRA, L. T. **Leitura de estudo em ambiente universitário**, 2003a. Disponível em: <<http://www.pg.cdr.unc.br/RevistaVirtual/NumeroTres/Artigo4.htm>>. Acesso em: 19 ago 2007.

\_\_\_\_\_. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas: Alínea, 2003b.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História de leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p.23-33.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COLLINS, M. Young children's reading strategies. **Australian Journal of Language and Literacy**, Armidale, v. 2,n. 1, p. 12-55, 1998.

CONDEMARÍN, M.; MILICIC, N. **Test de Cloze: procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora**. Santiago-Chile: Editorial Andrés Bello, 1988.

COSTA, P. S. O Teste Cloze na avaliação de aprendizagem: o caso dos alunos do Curso de Ciências. In: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6., 2006, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <<http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos62006/573.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2009.

COVINGTON, M. V. Self-worth theory goes to college or do our motivation theories motive? In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). **Big theories revisited**. Greenwich, 2004, Cap. 5, p.91-114.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p.118-124, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 30 maio 2007.

DAUSTER, T. (Org.). **A invenção do leitor acadêmico: universitários, leitura e diferenças culturais**. Rio de Janeiro, set. 2002. 157p. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/educacao/downloads/livro.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2005.

DUNSTON, P. J. Instructional practices, struggling readers, and a university-based reading clinic. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 50, n. 5, p.328-36, Fev. 2007.

ELEJALD, E. **Discurso literário y discurso acadêmico**. Disponível em: <<http://macareo.pucp.edu.pe/~elejalde/>>. Acesso em: 29 out. 2007.

FALK-ROSS, F. C. Toward the new literacy: changes in college students. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 45, n. 4, p. 278-288, Jan. 2002.

FERREIRA, M. M. O/A profissional da informação no mundo do trabalho e relação de gênero. In: CASTRO, C. A. (Org.). **Ciência da informação e Biblioteconomia: múltiplos discursos**. São Luís: EDUFMA, 2002.

FERREIRA, N. S. A. Leitura como objeto de leitura. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 13, n. 21, p. 13-22, 2004.

FOTOVATIAN, S.; SHOKRPOUR, N. Comparison of the efficiency of reading comprehension strategies on Iranian University student's comprehension. **Journal Of College Reading And Learning**, v. 37, n. 2, p. 47-63, spring 2007.

FRAISSE, E. Lecture etudiant emergence d'une question. In: FAISSE, E. (Org.). **Les etudiants et la lecture**. Paris: Presses Universitaires, 1993.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Considerações em torno do ato de estudar**. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/033/33pc\\_freire.htm](http://www.espacoacademico.com.br/033/33pc_freire.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2005.

GERALDI, J. W. Prática de leitura de textos na escola. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 25-33, 1984.

GOETZ, E. T.; PALMER D. J. Proportion of student's reporting strategy use. **Reading Psychology: an international quarterly**, v. 12, p. 203-21, 1991.

GOMES, M.; BORUCHOVITCH, E. Concepções de estudantes do ensino fundamental acerca da leitura. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PSICOLOGIA, 1., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2005.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p.107-116.

JACKSON, N. E. Are university students' component reading skills related to their text comprehension and academic achievement? **Learning and Individual Differences**, v. 15, n. 2, p. 113-139, 2005.

JOLY, M. C. R. A. Microcomputador e criatividade em leitura e escrita no ensino fundamental. 1999. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

JOLY, M. C. R. A.; CANTALICE, L. M.; VENDRAMINI, C. M. M. Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universidade. **Interação em Psicologia**, Curitiba, n. 8, v. 2, p. 261-270, 2004.

JOLY, M. C. R. A.; GUERRA, P. B. C. Compreensão em leitura e barreiras a criatividade: Um estudo com universitários ingressantes. **Psico**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 151-159, jul/dez, 2004.

JOLY, M. C. R. A.; ISTOME, A. C. Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: estudo de validade do teste Cloze Básico – MAR. **Psico**, São Paulo, n. 2, v. 9, p. 1-12, 2008.

JOLY, M. C. R. A.; NICOLAU, A. F. Avaliação de compreensão em leitura usando Cloze na 4ª. Série. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 14, p. 14-19, 2005.

JOLY, M. C. R. A.; MARINI, J. A. S. Metacognição e cloze na avaliação de dificuldades em leitura. In: JOLY, M. C. R. A.; VECTORE, C. **Questões de pesquisa e prática em psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Cap.1, p-13-36.

JOLY, M. C. R. A.; PAULA, L. Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. In: JOLY, M. C. R.; SANTOS, A. A. (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 33-57.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

KONS, M. L. Vestígios de poder em práticas de leitura. **Revista da UFG**, Goiânia, v. 7, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <[www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br)>. Acesso em: 18 abr. 2006.

KOPKE FILHO, H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 1, n. 2/3, p. 59-67, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estratégias em compreensão da leitura**: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa. São Paulo, 2001, 148f. Tese (Doutorado). Faculdade de letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 1-7, 2002.

LANG, J.; ZANCHETT, R.; DOMINGUES, M. J. C. S. **Compreensão de leitura a luz do teste cloze**: comparação entre ingressantes e concluintes. Disponível em: <<http://www.convibra.com.br/2007/congresso/artigos/293.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2009.

LEENHARDT, J. El saber leer, o modalidades sociohistóricas de la lectura. Traduzido do original em francês por Desiderio Navarro. **Cráterios**, La Habana, n. 25-28, p. 54-65. jan/dez.1990. Disponível em: <<http://www.criterios.es/revista/25a28.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2008.



LUNA, S. V. Sobre critérios minimamente consensuais de fidedignidade e generalidade do conhecimento produzido. In: SOUZA, L.; FREITAS, M. F. Q.; RODRIGUES, M. M. P. (Org.). **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 13-422, 1998.

MARINI, J. A. S.; JOLY, M. C. R. A. A leitura no ensino médio e o uso das estratégias metacognitivas. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 2, n. 8, p. 505-522, 2008.

MCCABE, P. P. et al. The Effect of Text Format Upon Underachieving First Year College Students. **Journal Of College Reading And Learning**, v. 37, n. 1, p. 19-42, 2006.

MCNAMARA, D. S. Learning from text: effects of text structure and reader strategies. **Signos**. Valparaíso. v. 37, n. 55, p. 19-30, 2004a.

\_\_\_\_\_. SERT: self-explanation reading training. **Discourse Processes**, v. 8 n. 1, p. 1-30, 2004b.

MEIHUA, L.; XUEJUN, B. A comparative study of the results of working memory and the reading of scientific essays of college students with different cognitive flexibility. **Psychological-science**, China, v. 28, n. 2, p. 329-331, Mar. 2005.

MENDONÇA, G. G. L. et al. As funções da leitura para graduandos e pós-graduandos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 37-46, 1997.

MORGAN, C. T.; DEESE, J. **Como estudar**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1966.

MOSTAFA, S. P. O artigo de ciência como fato e artefato cultural. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 68-80, 2004.

MOTTA-ROTH, D. Discourse analysis and academic book review: a study of text and disciplinary cultures. In: GÓMEZ, J. F. et al. (Org.). **Genre studies in English for academic purposes**. Castello de la Plana: Universita, 1998. p.29-58.

\_\_\_\_\_. Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino da redação acadêmica. In: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, 33., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC, 2006. p.828-860.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Redação acadêmica**. 5.ed. Santa Maria: Imprensa universitária, 2001.

MOKHATARI, K.; REICHARD, C. A. Assessing student's metacognitive awareness of reading strategies. **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 2, p. 249-259, 2002.

OLIVEIRA, K. L. **Compreensão de leitura, desempenho acadêmico e avaliação da aprendizagem em universitários**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia. Universidade São Francisco, Itatiba-SP, 2003.

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

\_\_\_\_\_. Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005.

\_\_\_\_\_. BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. A técnica de cloze na avaliação da compreensão em leitura. In: SANTOS A. A. A.; BORUCHOVITCH, E; OLIVEIRA, K. L. de (Org.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. cap.2, p.45-77.

OLIVEIRA, M. H. M. A. **A leitura do universitário**: estudo comparativo entre os cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUCAMP. 1993. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Psicologia Escolar, PUCAMP, Campinas, 1993.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PARK, G. Comparison of L2 listening and reading comprehension by University Students Learning English in Korea. **Foreign Language Annals**, v. 37, n. 3, p.448-458, 2004.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader. **Contemporary Educational Psychology**, n. 8, p. 293-326. 1983.

PARRILA, R.; GEORGIU, G.; CORKETT, J. University students with a significant history of reading: what is and is not compensated? **Exceptionality Education Canada**, v. 17, n. 2, p. 195-220, 2007.

PAVÃO, A. A dimensão formadora da universidade na constituição do habitus de leitura e da escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. CD Rom.

\_\_\_\_\_. A carreira de usuários da cultura escrita em espaços de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2007. CD Rom.

PERRENOUD, P. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto, 1995.

PING, Y.; YUN, T.; HONGMENG, Y. A comparative study of the development of metacognitive strategy and its national difference in english reading between university and middle-school students. **Psychological Science**, China, v. 27, n. 151, p. 1080-1082, 2004.

PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura de alunas universitárias. In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO– PUCPR – PRAXIS, 6, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2006, v.1, p. 980-992. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. **Ciências & cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 1-11, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 6 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Relatório técnico da intervenção realizada pela oferta da disciplina especial “Leitura e formação de professores, para alunas do curso de Pedagogia da UEL”**. Londrina, 2005 (manuscrito).

PULLIN, E. M. M. P.; MOREIRA, L. S. G. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 231-242, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

RAILTON, D.; WATSON, P. Teaching autonomy: 'reading groups' and the development of autonomous learning practices. **Active Learning In Higher Education**, v. 6, n. 3, p. 182-193, Nov. 2005.

ROST, D. H. Assessing diferent composites of reading comprehension: fact ou fiction? **Language testing**, v. 10, n. 1, p. 79-92, 1993.

RUIZ, V. M. Valor de tarefas de aprendizagem para universitários de cursos noturnos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 451-460, 2008.

RUZIC, R. R. How college students with language-based learning disabilities cope with heavy reading courses: a qualitative study. **Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, USA**, v. 63, n. 6, Jan. 2002.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários. **Psicologia em Educação**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, 2002.

SANTOS, A. A. A. Leitura no terceiro grau. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 9., 1993, Campinas. **Anais...** Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. Psicopedagogia no 3º. grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. **Pro-Posições**, v. 1, n. 8 ,p. 27-37, 1997.

SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, K. L. A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap.4, p. 119 – 149.

SANTOS, A. A. A.; SANTOS, E. C. Avaliação de um programa de intervenção para o ensino do espanhol, Caracas-VE. **Paradigma**, v. 2, n. 23, p. 49-75, 2002

SANTOS, A. A. A.; SUEHIRO, A. C. B.; OLIVEIRA, K. L. Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 29-41, maio 2004. Disponível em: <<http://biblioteca.ricesu.com.br>>. Acesso em: 30 maio 2007.

SANTOS, A. A. A. et al. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 1, n. 23, p. 83-97, jan. 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.ricesu.com.br>>. Acesso em: 30 maio 2007.

SANTOS, A. A. A. et al. O teste Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: reflexão e crítica**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002.

SANTOS, E. C. P. Compreensão de leitura: aplicação da técnica Cloze em estudantes universitário. **Intellectus**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 58-81, jan./jul., 2005.

SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

SILVA, M. J. M.; SANTOS, A. A. A. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. **Psicologia em Estudo**, v. 3, n. 8, p. 459-467, 2004.

SILVA, E. M. T. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998b.

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita na universidade. In: WITTER, G. P. (Org.). **Leitura e Psicologia**. Campinas: Alínea, 2004. p. 7-24.

SILVA, E. T. **O ato de ler**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. O bibliotecário e a formação do leitor. In: BARZOTTO, V. H. **Estado de leitura**. Campinas: Mercado das letras, 1999. p. 159-168.

SILVA, I. B.; BRITTO, L. P. L. Usos da biblioteca por estudante de educação superior. **Série-Estudos**, n. 18, p. 265-279, jul./dez. 2004.

SILVA, M. J. M.; SANTOS, A. A. A. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 459-467, set. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 30 maio 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. **Ler, verbo transitivo**. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente>>. Acesso em: 12 de mar. 2005.

SOUZA, L. M. As mulheres no magistério. **Comunicações**, Piracicaba, v. 1, p. 59-64, 2004.

SUEHIRO, A. C. B. Autoconceito e desempenho acadêmico em alunos de Psicologia. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 44 p. 55-64, 2006.

TAPIA, J. A. Contexto, motivação e aprendizagem. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **Motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 12-61.

TARABAN, R.; KERR, M.; RYNEARSON, K. Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. **Reading Psychology**, United Kingdom, v. 25, n. 2, p. 67-81, Abr./Jun. 2004.

TESSARO, N. S. Leitura na vida de universitários: estudo comparativo entre instituições de ensino superior. In: WITTER, G. P. (Org.). **Leitura e Psicologia**. Campinas: Alínea, 2004. Cap. 3, p. 45-75.

TEIXEIRA, E. Competências transversais para o ofício de aluno: a metodologia acadêmica em questão ou quando estudar, ler e escrever faz a diferença. **Trilhas**, Belém, v. 1, n. 2, p. 56-65, 2000.

TORRE, S.; TEJADA, J. Estilos de vida y aprendizaje universitario. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 44, p. 101-131, 2007.

VENDRAMIN, C. M. M. Estatística e delineamentos de pesquisa. In: BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de pesquisa em ciências**: análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2007. p.163-182.

VICENTELLI, H. La universidad como agente promotor de la lectura, en el contexto de la sociedad venezolana. **Psicología Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 29-33, 2004.

VIEIRA, S. **Bio estatística tópicos avançados**: testes não- paramétricos, tabelas de contingências e análise de regressão. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

\_\_\_\_\_. La universidad como agente promotor de la lectura, en el contexto de la sociedad venezolana. **Psicología Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 29-33, 2004.

WITTER, G. Produção e leitura do texto científico. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 19-26, 1992.

\_\_\_\_\_. **Psicologia leitura e universidade**. Campinas: Alínea, 1997a.

\_\_\_\_\_. Leitura e universidade. In: WITTER, G. P. (Org.). **Psicologia leitura & universidade**. Campinas: Alínea, 1997b. p.9-18.

ZIMMERMAN, B. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Teste de Cloze

*O texto abaixo apresenta algumas lacunas que deve ser preenchidas com as palavras que julgar mais apropriada. Por favor, leia o texto todo e depois volte preenchendo. Obrigada pela colaboração!*

### O QUE É LER/ POR QUE LER<sup>1</sup>

Levando em consideração as contradições presentes na sociedade brasileira, eu diria que ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância. Para ser compreendida, esta definição deve levar em conta a própria estrutura subjacente à sociedade brasileira, ou seja, a dicotomia das classes sociais, mantida pela ideologia (ou visão de mundo) da classe que está no poder. Dominar o mecanismo da leitura e ter acesso àqueles livros que falam criticamente e a respeito da estrutura hierárquica, ditatorial e discriminatória, da estrutura, enfim, injusta da nossa sociedade é ser capaz de detectar aqueles aspectos que, através das manobras ideológicas servem para alienar, massificar e forçar o povo a permanecer na ignorância. Dessa forma, a pessoa que sabe ler e executa essa prática social em diferentes momentos de sua vida tem possibilidade de desmascarar os ocultamentos feitos e impostos pela classe dominante, posicionar-se frente a eles e lutar contra eles.

Mais especificamente, o ato de ler se constitui num instrumento de luta contra a dominação. Sabemos que o acesso à escrita (ao livro) em nossa sociedade aparece como um privilégio de classe, comprovado historicamente. A manipulação do povo ocorre através de uma real contradição: ao mesmo tempo em que se prega o valor do livro e da leitura, tenta-se esconder o fato de que as condições de produção da leitura, não são tão concretas assim. E eu sempre tenho dito que a existência de um volumoso número de analfabetos, a inexistência de bibliotecas populares, a ausência de uma política para a promoção da leitura, etc.. . são, em verdade, fenômenos muito bem “calculados” pelo poder dominante — isto porque uma pessoa letrada, que possui a capacidade de penetrar nos horizontes colocados em livros e similares, é capaz de colher subsídios para posicionar-se frente aos problemas sociais. A presença de leitores críticos sem dúvida incomodaria

---

1 SILVA, E. T.. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986,p. 47-48.

bastante a política da ignorância e da alienação, estabelecida pelos regimes ditatoriais e disseminada através dos aparelhos ideológicos do Estado.

Temos de considerar ainda \_\_\_\_\_ estamos numa sociedade letrada. \_\_\_\_\_ quer dizer que os \_\_\_\_\_ escritos são necessários a \_\_\_\_\_ sobrevivência e atualização dos \_\_\_\_\_ nesse tipo de sociedade. \_\_\_\_\_ se as etapas evolutivas \_\_\_\_\_ civilização garantem à sociedade. \_\_\_\_\_ condição ou categoria de " \_\_\_\_\_", isto quer dizer a \_\_\_\_\_ de leitores se coloca \_\_\_\_\_ uma responsabilidade do Estado \_\_\_\_\_, "ler" é um direito \_\_\_\_\_ todos os cidadãos; direito \_\_\_\_\_ que decorre das próprias \_\_\_\_\_ pelas quais os homens \_\_\_\_\_ comunicam nas sociedades letradas. \_\_\_\_\_ presença de analfabetos (iletrados) \_\_\_\_\_ Brasil não nasce por acaso . \_\_\_\_\_ porque os indivíduos optaram \_\_\_\_\_ não-ler; o problema \_\_\_\_\_ que as autoridades não \_\_\_\_\_ interessadas em desenvolver o \_\_\_\_\_ pela leitura junto a \_\_\_\_\_ os segmentos da população.

*Você já conhecia este texto? Sim ( ) Não ( )*



**APÊNDICE B**  
Termo de Consentimento

T E R M O   D E   C O N S E N T I M E N T O   E S C L A R E C I D O

*Esta pesquisa tem por objetivo obter informações relativas a estratégias e práticas de leitura de alunos universitários.*

*Estou interessada em propor condições que venham a facilitar a vida e o desempenho acadêmico de universitários. Para tanto, agradeço sua colaboração. Suas respostas serão mantidas em sigilo e não serão usadas para fins de avaliação, apenas para fins de produção acadêmica e para subsidiar ações futuras.*

*A análise das respostas será realizada com os cuidados devidos para que não ocorram riscos quanto à identificação dos Participantes.*

*Agradeço sua disposição em contribuir a realização do presente trabalho.*

Concordo com o exposto e demais esclarecimentos expostos oralmente, bem como autorizo o uso das minhas respostas ao instrumento "Estratégias de Leitura" e "o texto na modalidade Cloze".

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

Nome:

\_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Data de nascimento:    /        /

Sexo: \_\_\_\_\_

e-mail \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C**

Listagem das palavras consideradas no preenchimento das lacunas do texto

<b>Lacuna</b>	<b>Palavras do texto</b>	<b>Palavras utilizadas e consideradas</b>
01	Que	
02	Isto	Isso – O – O que
03	Veículo	Meio de comunicação – Documentos – Livros – Registros
04	Própria	Nossa
05	Homens	Pessoas – Indivíduo – Humanidade – Criatura – Povo
06	E	
07	Da	
08	A	Uma
09	Letrada	Culta – Erudita – Sábia – Leitores -
10	Formação	Construção – Educação - Instrução
11	Como	
12	Assim	Deste Modo – Deste Jeito – Portanto – Por Consequinte – Conseqüentemente – Então – Ou seja – Pois
13	De	
14	Este	Esse
15	Formas	Meios – Maneiras – Modos – Jeito - Regras – Lei – Via
16	Se	
17	A	
18	No	
19	Ou	
20	Por	Pelo – Em
21	É	
22	Estão	São
23	Gosto	Hábito – Prazer – Prática
24	Todos	

**ANEXOS**

## ANEXO A

### O que é ler / Por que ler

Levando em consideração as contradições presentes na sociedade brasileira, eu diria que ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância. Para ser compreendida, esta definição deve levar em conta a própria estrutura subjacente à sociedade brasileira, ou seja, a dicotomia das classes sociais, mantida pela ideologia (ou visão de mundo) da classe que está no poder. Dominar o mecanismo da leitura e ter acesso àqueles livros que falam criticamente e a respeito da estrutura hierárquica, ditatorial e discriminatória, da estrutura, enfim, injusta da nossa sociedade é ser capaz de detectar aqueles aspectos que, através das manobras ideológicas servem para alienar, massificar e forçar o povo a permanecer na ignorância. Dessa forma, a pessoa que sabe ler e executa essa prática social em diferentes momentos de sua vida tem possibilidade de desmascarar os ocultamentos feitos e impostos pela classe dominante, posicionar-se frente a eles e lutar contra eles.

Mais especificamente, o ato de ler se constitui num instrumento de luta contra a dominação. Sabemos que o acesso à escrita (ao livro) em nossa sociedade aparece como um privilégio de classe, comprovado historicamente. A manipulação do povo ocorre através de uma real contradição: ao mesmo tempo em que se prega o valor do livro e da leitura, tenta-se esconder o fato de que as condições de produção da leitura, não tão concretas assim. E eu sempre tenho dito que a existência de um volumoso número de analfabetos, a inexistência de bibliotecas populares, a ausência de uma política para a promoção da leitura, etc. . são, em verdade, fenômenos muito bem “calculados” pelo poder dominante — isto porque uma pessoa letrada, que possui a capacidade de penetrar nos horizontes colocados em livros e similares, é capaz de colher subsídios para posicionar-se frente aos problemas sociais. A presença de leitores críticos sem dúvida incomodaria bastante a política da ignorância e da alienação, estabelecida pelos regimes ditatoriais e disseminada através dos aparelhos ideológicos do Estado.

Temos de considerar ainda que estamos numa sociedade letrada. Isto quer dizer que os veículos escritos são necessários a própria sobrevivência e atualização dos homens nesse tipo de sociedade. E se as etapas evolutivas da civilização garantem à sociedade a condição ou categoria de “letrada”, isto quer dizer a formação de leitores se coloca como uma responsabilidade do Estado. Assim, “ler” é um direito de todos os cidadãos; direito este que decorre das próprias formas pelas quais os homens se comunicam nas sociedades letradas. A presença de analfabetos (iletrados) no Brasil não nasce por acaso ou porque os indivíduos optaram por não-ler; o problema é que as autoridades não estão interessadas em desenvolver o gosto pela leitura junto a todos os segmentos da população.

**ANEXO B**  
Escala das Estratégias de Leitura (KOPKE FILHO, 2001)

NOME: \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

*Por gentileza, informe a freqüência de seus comportamentos quando estuda um texto.  
Marque com um X a coluna que melhor expressa o proposto em cada item.*

A. Antes de começar a ler...	Freqüentem ente	Algumas Veze	Raramente
Examina ligeiramente todo o texto.			
Examina a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc....			
Após breve exame, levanta hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido.			
Pensa a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura.			
<b>B. Durante a leitura...</b>			
Você sublinha idéias ou palavras principais?			
Toma notas?			
Você cria imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto?			
Relaciona as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto?			
Pensa acerca de implicações ou conseqüências do que o texto está dizendo?			
Pára e reflete se compreende bem ou não o que esta lendo?			
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, você os relê?			
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, volta a ler as partes que os precederam?			
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, dá continuidade à leitura em busca de esclarecimentos?			
Quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, consulta uma fonte externa(outro livro, outra pessoa, etc?)			
<b>C. Após a leitura...</b>			
Você faz uma releitura do texto?			
Volta ao texto e relê os pontos mais relevantes?			
Procura recordar pontos fundamentais do assunto sem retomar ao texto?			
Avalia o quanto entendeu do texto e volta àquelas partes sobre as cuja compreensão não se sente seguro?			
Verifica que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não foram confirmadas?			
Procura fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida?			

## ANEXO C

### Questionário “Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo”(PULLIN, 2006)

*Estamos interessadas em propor condições que venham a facilitar a vida e desempenho acadêmico de universitários. Para tanto, agradecemos sua colaboração. Suas respostas serão mantidas em sigilo e não usadas para fins de avaliação, apenas para fins de pesquisa que possam subsidiar ações futuras. Solicitamos que ao responder leve em conta as condições de indicação, acesso, realização e trabalho com os textos indicados, especialmente no último semestre por seus professores.*

*Obrigada, por sua colaboração.*

*Pesquisadoras: Elsa Maria M. Pessoa Pullin e Elaine Cristina Liviero Tanzawa*

Nome: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

#### EM SUA OPINIÃO, SEUS PROFESSORES DO CURSO COSTUMAM:

- 1 -Contextualizar cada texto que indicam para leitura (informam sobre o autor, sua obra, a pertinência do texto na obra do autor e para o tema?)

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

- 2- Indicar os propósitos de cada leitura. (razões para que leiam o texto indicado, relacionando-o a itens do programa e informam a atividade prevista após a leitura?)

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

- 3- Relacionar cada texto a leituras anteriores. (comentam sobre títulos de textos já indicados, por ex: outros textos do autor, ou de outros autores?)

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

- 4- Nas aulas subseqüentes à indicação da leitura de um texto, são estabelecidas vinculações entre:

a) esse texto, o assunto em pauta e com os conhecimentos trabalhados anteriormente...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

b) entre os conceitos ou categorias propostas pelo autor do texto...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

- 5- Seus Professores facilitam a participação da maioria dos alunos, quando discutem o texto em sala de aula...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

**FRANCAMENTE, EU POSSO AFIRMAR ACERCA DOS TEXTOS INDICADOS PELOS PROFESSORES...**

- 6- Que gosto de lê-los...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

- 7 -Considero a leitura desses textos...

a) Difícil...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

b) Não têm nada a ver com a prática profissional...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

c) São distantes, pelo grau de complexidade, das formas como são trabalhados os assuntos em sala de aula...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

- 8- Desde que ingressei neste Curso considero que o meu gosto por leitura aumentou...

Sim  Não  (JUSTIFIQUE, na folha 4, identificando como início de sua resposta o seguinte enunciado:: Desde que ingressei neste Curso o meu gosto por leitura....).

- 9- Eu lia textos de estudo, no Ensino Médio...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

- 10- Eu comecei a ler textos de estudo como os que são indicados na universidade só quando entrei neste Curso.

Sim  Não

Se respondeu NÃO, informe quando começou ...

- 11- Eu costumo adequar a leitura que faço dos textos indicados por meus professores às formas que eles adotam para avaliar...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca

(JUSTIFIQUE, na folha 4, indicando como início de sua resposta o seguinte enunciado: Eu costumo adequar a leitura de textos indicados por professores...).

- 12-Quando leio textos indicados por meus professores a minha preocupação principal é em ... (selecione apenas UMA das seguintes alternativas):
  - ( ) interpretar o que o autor escreveu de modo a poder posteriormente reproduzir essas informações;
  - ( ) compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que já disponho;
  - ( ) compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que já disponho, buscando identificar as estratégias e ou argumentos usados pelo autor para conduzir a conclusão que propõe;
  - ( ) Outra . Informe qual:

---

13- Meu interesse ou não pelas leituras indicadas por meus professores depende:

a) do professor...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

b) das condições que estipula quando propõe a leitura ...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

c) como expõe cada assunto...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

d) como discute o texto em sala de aula...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .

e) como avalia a leitura...

sempre ; freqüentemente ; algumas vezes ; raramente ; nunca .



- **POSSO AFIRMAR QUE EU...**

14- como leitor sou:

ótimo ; bom ; regular;  fraco ; muito ruim  ■

15- como leitor de textos acadêmicos sou:

ótimo ; bom ; regular ; fraco ; muito ruim  ■

***Caso queira acrescentar outras informações ou sugestões que julga pertinentes utilize este espaço:***

---

---

---

---

---

---

---

---

***Se precisar de mais espaço, solicite outra folha para continuar (não esqueça de informar a que resposta/sugestão você se relaciona essa continuação)***

