

**O JOVEM LEITOR E AUTOR : COMO RESGATAR O PRAZER PELA LEITURA E
ESCRITA NA UNIVERSIDADE**

**THE YOUNG READER AND AUTHOR : HOW TO REDEEM THE PLEASURE FOR
READING AND WRITING IN UNIVERSITY**

Thyally Louyse da Silva Gonçalves¹

¹ Professora das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com ênfase em redação. Participa do projeto de pesquisa de Leitura e Reescrita na Universidade de Brasília como bolsista, além de ter concluído como pesquisadora voluntária de iniciação científica, o projeto de título: O jovem leitor e autor - Como resgatar o prazer pela leitura e escrita na universidade. Tem ainda experiência como revisora de texto.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é discutir os fatores que levam alunos ingressantes no ensino superior a chegar à universidade desinteressados pela leitura e pela escrita, considerando-se, para esse pressuposto, a experiência do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas com a oferta de disciplinas de texto na Universidade de Brasília. Para lograr esse objetivo, foram elaborados questionários abertos tendo como foco a leitura, aplicados a um grupo natural pré-determinado a fim de gerar dados empíricos. Os dados foram analisados de acordo com teorias de letramento (Kleiman, 1995), da importância da leitura e da escrita (Dias e Bessa, 2011; Pennac 2008) e dos conceitos de leitura (Garcez, 2004; Kleiman 1999), tomando como método analítico a análise de conteúdo (Bauer, 2002; Franco, 2005). Com as análises empreendidas, confirmou-se que a maioria dos estudantes participantes se desinteressou pela leitura a partir do momento em que esta se tornou uma obrigação escolar. Assim, os resultados desta investigação podem ser úteis para se pensar uma reformulação do ensino formal de leitura.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Letramento. Ensino de língua materna.

ABSTRACT

The objective of this research was to deliberate the factors that lead freshmen college students to arrive at class disinterested in reading and writing, considering this assumption to the experience of the Department of Linguistics, Portuguese and Classical Languages with offering text disciplines at the “Universidade de Brasília”. To achieve this objective, questionnaires were developed on open Reading, applied to a natural predetermined group in order to generate empirical data. The data were analyzed according to theories of literacy (Kleiman, 1995), the importance of reading and writing (Dias e Bessa, 2011 e Pennac 2008) and concepts of reading (Garcez, 2004 e Kleiman 1999), and taking as analytical method content analysis (Bauer, 2002 e Franco, 2005). With the current analysis, it was confirmed that the majority of participating students lost interest in reading from the moment it became a school obligation. Therefore, the results of this research may be helpful to think about a reformulation of the formal teaching of reading.

Keywords: Reading. Writing. Literacy. Instruction native language.

1. INTRODUÇÃO

A maioria das crianças encontra prazer nas práticas de leitura, porém, segundo Daniel Pennac (2008), entre outros autores, com o passar dos anos e com o estudo escolarizado de leitura, esse interesse, em vez de se fortalecer, vê-se esmaecido. Esta pesquisa foi motivada pela percepção de que grande parte dos alunos perde o interesse pela leitura justamente quando passa a existir um foco maior na leitura e na escrita, nos anos escolares finais do Ensino Médio, o que se prolonga para a experiência universitária.

O objetivo da investigação foi mapear, em turmas ingressantes na Universidade no curso de Letras, por que isso acontece e, dessa forma, fazer com que os estudantes despertem como leitores e autores, para, assim, responder à principal questão da pesquisa: como resgatar o prazer pela leitura e, além disso, desenvolver/aprimorar o hábito da escrita de alunos ingressantes na Universidade? Pretendeu-se, também, esclarecer, junto às turmas participantes, o conceito de letramento como prática social, visando a favorecer o entendimento da importância das práticas de leitura e escrita, ampliando seu escopo para além das atividades escolarizadas e da própria literatura. O presente artigo foi organizado em três sessões: a primeira pontua os pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa, focalizando os conceitos de leitura e letramento como prática social; a segunda apresenta a metodologia utilizada para o trabalho e descreve o processo geração de dados; e a terceira destaca os dados gerados e sua análise. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais acerca do estudo.

2. LEITURA – TEORIA E PRÁTICA

Entender um texto envolve inúmeros fatores, como conhecimento do tema, interesse, compreensão linguística, entre outros; porém, ler é muito mais do que a decodificação da palavra em si, envolve também a leitura da realidade como um todo, conforme sustenta Garcez (2004). A leitura relaciona-se, portanto, ao processo de ‘intelecção do mundo’, que exige muito do cérebro, da memória e da emoção. Além disso,

A leitura é uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras. O momento da leitura é quando “colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças,

atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN, 2000, p.10)

Sendo assim, é fácil perceber que a leitura vai além do que está escrito, exigindo também a mobilização de conhecimentos de diversas naturezas para além do conhecimento da língua. Toda leitura envolve algum objetivo e, conseqüentemente, estratégias de leitura adequadas ao propósito traçado para a atividade. Ainda segundo Garcez (2004), existem dois tipos de leitura: leitura descendente e leitura ascendente. A leitura descendente é aquela mais superficial, na qual procuramos conhecer apenas a ideia geral de um texto e completar essa informação com nosso conhecimento prévio. A leitura ascendente, por outro lado, é mais detalhada e minuciosa, buscando o entendimento exato das informações do texto. A escolha por um ou outro método de leitura – ou por uma combinação de ambos – depende dos objetivos pelos quais lemos, que podem ser muito variados. Por exemplo:

- por prazer, em busca de diversão, de emoção estética ou de evasão;
- para obter informações gerais, esclarecimentos e buscar atualização;
- para obter informações precisas e exatas, analisá-las e escrever um texto relativo ao tema;
- para estudar, desenvolver o intelecto em busca de qualificação profissional;
- para seguir instruções;
- para comunicar um texto a um auditório;
- para revisar um texto etc.

Se o conceito de leitura já apresenta complexidade, tendo sido foco de diversos estudos, essa complexidade é ainda maior quando se discute o conceito de letramento. Devido a essa complexidade, pode-se dizer que a palavra ‘letramento’ ainda tem um conceito dicionarizado relativamente falho, o que se deve às várias noções concorrentes do termo.

Os estudos do letramento tiveram início a partir da tentativa de se separarem os estudos sobre alfabetização dos estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1991). Inicialmente, os estudos estavam mais votados para a escrita enquanto expansão social, porém estes se desenvolveram e começaram a visar grupos minoritários, de modo que não tinham mais como propósito efeitos do letramento antes considerados universais, e sim buscavam enfatizar que os efeitos podem ser múltiplos, de acordo com os usos da escrita como prática social e cultural em contextos específicos.

Além da escrita, a oralidade também é um importante objeto de análise do letramento, pois antes mesmo de iniciarem o processo de alfabetização, as crianças já compreendem as falas dos adultos, inclusive aquelas associadas a ambientes e práticas de letramento. Assim, pode-se

dizer que elas estão em contato com uma prática discursiva letrada, antes mesmo de terem acesso direto à escrita como tecnologia.

Assim, hoje a visão escolar de alfabetização passa a ser, então, apenas um tipo de prática de letramento, uma vez que este vai além do nível da escrita e de seu uso escolarizado, e a escola nem sempre o percebe como prática social, e sim apenas como uma técnica, nesse caso, a alfabetização, que desenvolve algumas habilidades, mas não dá conta de outras.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (KLEIMAN, 1995 *apud* SCRIBNER e COLE, 1981, p. 19).

Para fazer uso pleno do material simbólico que o cerca atualmente, o cidadão deve ser leitor, pois as práticas de letramento são altamente valorizadas em uma cultura letrada e amplamente semiotizada. As práticas de leitura e produção textual estão ligadas ao contexto social, e por isso o uso da escrita vai muito além do conhecimento acerca das normas da língua.

As sociedades altamente tecnologizadas precisam de indivíduos que possam continuar o processo de aprendizagem independentemente, e, para isso, o cidadão precisa ler. O objetivo da alfabetização, conhecer as letras, não é suficiente para atender a essas demandas, daí que a academia faça hoje uma diferença entre alfabetização e letramento (KLEIMAN, 1999, p. 90)

Cada vez mais, os estudos sobre letramento demonstram que a escola prioriza somente uma prática, a alfabetização, porém, quando a exigência da leitura torna-se maior, percebe-se que boa parte dos alunos egressos do Ensino Médio não compreende textos de maneira eficiente, somente decodifica palavras e enunciados curtos. A responsabilidade sobre esse estado de coisas geralmente recai sobre os professores de língua materna, mas, como afirma Kleiman (1995), todos os professores, a família e a sociedade em geral são responsáveis por práticas situadas de letramento. Refletindo especificamente sobre o ambiente da escolarização formal, Kleiman ensina:

Enquanto atividade social, a leitura compete a todos os professores. Ao professor de língua portuguesa, porque deverá ajudar a desenvolver nas crianças [...] o prazer e a magia da palavra na obra literária. Aos demais professores, porque eles são o modelo de leitor do grupo profissional que representam: do geógrafo, do cientista, do matemático. (KLEIMAN, 1995, p. 98).

A esse respeito, Dias e Bessa (2010) consideram que um dos componentes curriculares deveria ser o incentivo à criticidade, porque ler uma história, seja ela qual for, é uma coisa, porém questionar essa história exige outras capacidades que também devem ser desenvolvidas desde os anos escolares iniciais.

Parafraseando Ezequiel Theodoro (2009), em seu livro *Criticidade e leitura*, um leitor deve ter três posturas em relação ao texto: ler as linhas, ler nas entrelinhas e ler para além das linhas. A terceira postura é a de um leitor crítico, considerado maduro por ser eclético em relação às variações da linguagem.

Daniel Pennac (2008) também tece considerações acerca do modo como a leitura deve ser introduzida, discutida e incentivada na vida de crianças e jovens. A obrigação é, segundo o autor, o que torna o ato de ler algo ruim, chato, desinteressante. A leitura é, por vezes, vista como um dever a cumprir, quando na verdade ela deveria ser aguçada, despertada, a ponto de a curiosidade do leitor ser tamanha que ele sentisse ‘fome do livro’ e quisesse lê-lo sem cessar. Entretanto, quando os alunos chegam à adolescência e o interesse pela leitura chega a ser, para muitos, quase nulo, o professor deve procurar criar vínculos entre os alunos leitores e a obra proposta – que deve ser adequada aos interesses da turma. É muito importante que a escola forme leitores eficientes e interessados, no entanto, para que isso seja possível, é absolutamente necessário que os alunos tenham exemplos vivos na sala. Para formar leitores é preciso, antes de tudo, que os professores sejam também leitores, capazes assim de transmitir o prazer pela leitura, e não apenas a leitura como técnica.

Dessa forma, é imprescindível concordar com Harold Bloom no que diz respeito à leitura e à atividade crítica de leitura:

Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria. Como ler (se o faz de maneira proficiente ou não) e o que ler não dependerá, inteiramente, da vontade do leitor, mas o porquê da leitura deve ser a satisfação de interesses pessoais. Seja apenas por divertimento ou com algum objetivo específico, em dado momento, passamos a ler apressadamente. Os indivíduos que, por iniciativa própria, lêem a Bíblia, talvez constituam exemplos mais evidentes de leitura com objetivo específico do que os leitores de Shakespeare; no entanto, a busca é a mesma. Uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal. (BLOOM, 2001, p. 12).

3. A SELEÇÃO DE DADOS E A ESCOLHA DO MÉTODO

Esta pesquisa foi realizada como projeto de iniciação científica junto à Universidade de Brasília. O objetivo do estudo foi discutir os fatores que levavam alunos ingressantes no ensino superior a chegar à universidade desinteressados pela leitura e pela escrita, considerando-se, para

esse pressuposto, a experiência do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas com a oferta de disciplinas de texto na Universidade de Brasília.

Para possibilitar a geração de dados e o contato com os participantes da pesquisa, formulamos o “Módulo Leitura”, um módulo temático de atividades teóricas e práticas realizadas junto a duas turmas de Prática de Textos – disciplina de graduação para alunos ingressantes nos cursos de Letras da Universidade de Brasília – no segundo semestre de 2011. O módulo consistiu de três aulas expositivas nas quais os alunos estudaram os conceitos de leitura e letramento, discutiram sua relevância e realizaram atividades práticas baseadas nos conhecimentos estudados.

Assim, para a constituição do grupo de participantes da pesquisa, optamos por um grupo natural predeterminado, tornando a geração de dados mais direcionada e eficaz. Segundo Ramalho (2008), grupos naturais são grupos constituídos por pessoas que partilham algo em comum, podendo ser uma atividade realizada atualmente, no passado ou até um projeto futuro. Podem ser também indivíduos que leem as mesmas coisas ou compartilham valores e interesses semelhantes, formando, assim, um meio social. O dado relevante considerado na constituição do grupo natural para a geração de dados nesta pesquisa foi o meio social em que o grupo interage – a Universidade de Brasília – na qualidade de alunos ingressantes no curso superior de Letras.

Inicialmente, em ambas as turmas, foi proposta uma questão para ser respondida antes do início das aulas do Módulo. A questão era: “*O que é leitura?*”. A partir da discussão dessa questão, o módulo foi iniciado, e em seu decorrer também foram geradas memórias de leitura, textos nos quais os alunos contam suas principais lembranças e experiências com a leitura. Ao fim do módulo, os alunos responderam novamente à questão inicial.

O objetivo da pergunta repetida foi, além de gerar dados, obter conceituações mais aprofundadas sobre o tema, como consequência do conteúdo discutido em sala. Entretanto, as respostas formuladas pelos participantes, ao contrário de nossa expectativa inicial, não resultaram em conceitos de leitura, como a natureza da pergunta poderia sugerir, pois os alunos, ao definir leitura, construíram suas definições com base nas funções da leitura, e não em sua conceituação propriamente. Apesar disso, um dado relevante foi gerado: as perspectivas dos participantes acerca das *funções sociais da leitura*. A maioria dos alunos, ao responder à questão “O que é leitura?”, citou ao menos uma função da leitura como base para seu conceito. Isso nos leva a uma

constatação: a dificuldade de definição desse conceito senão por meio de seus usos e funções sociais.

Após essa etapa inicial e a verificação da insuficiência dos dados gerados para responder às questões pertinentes à pesquisa, foi selecionado um novo grupo e uma nova geração de dados foi realizada, dessa vez de modo mais objetivo, para que ao final tivéssemos dados suficientes para responder às questões da pesquisa.

Em 2012, um grupo natural com as mesmas características do anterior foi selecionado. Nessa turma, no entanto, não foram realizadas aulas sobre leitura especificamente voltadas para os objetivos da pesquisa. Optamos pela aplicação de um questionário com perguntas abertas para que os discentes respondessem com os conhecimentos de que já dispunham quando de seu ingresso no curso de Letras. As perguntas apresentadas no questionário foram:

Quadro 1 – Questionário aberto aplicado ao segundo grupo (2012)

Questionário aplicado ao segundo grupo de participantes (2012)
1. Para você, o que é leitura?
2. A leitura o atrai? Sempre foi assim? Houve momentos em sua vida em que essa atração foi maior?
3. Como foi sua experiência com a leitura no ensino formal?

Para esta pesquisa, portanto, foram utilizados dados informais, gerados por meio de questionário de natureza quali-quantitativa. Após a geração dos dados, as respostas dos alunos foram quantificadas e possibilitaram responder às questões da pesquisa. A essas respostas, juntaram-se as da pergunta respondida pelos alunos do semestre anterior, formando dois *corpora*, sendo o *Corpus* I constituído do conjunto de respostas à pergunta “*O que é leitura?*”, e o *Corpus* II do questionário com três perguntas respondidas pela segunda turma.

Ao todo, 51 alunos responderam à pergunta no segundo semestre de 2011, e 25 responderam ao questionário distribuído no primeiro semestre de 2012, sendo os dados agrupados nos dois *corpora* da pesquisa. Cabe destacar que os questionários foram respondidos voluntariamente e que a identidade dos colaboradores foi preservada. Aos participantes da pesquisa foi distribuído um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias, uma das

quais se encontra em poder da pesquisadora, tendo a outra sido entregue, assinada pela pesquisadora, aos colaboradores.

Para a análise dos dados gerados, o método selecionado foi a *análise de conteúdo*. Esse método trabalha principalmente com a mensagem, sendo ela verbal (oral ou escrita), gestual ou figurativa. A análise de conteúdo lida com perguntas que permitem ao pesquisador fazer inferências sobre os elementos de comunicação, como, por exemplo, quem, por que, o quê, com que efeito, para quem.

Além disso, a análise de conteúdo pode ser dividida em três campos: 1. Métodos lógico-estéticos e formais; 2. Métodos lógico-semânticos; 3. Métodos semânticos e semântico-estruturais. Para a presente pesquisa, foi selecionado o método lógico-semântico, por ser tratar de um procedimento que permite analisar e interpretar os valores semânticos dos conteúdos e, além disso, classificá-los de forma lógica (FRANCO, 2005).

Para que de fato se tenha uma análise de conteúdo, são necessários alguns elementos próprios desse método de pesquisa: a definição clara das categorias e das unidades de análise, sendo divididas em duas ramificações: unidades de registro e unidades de contexto.

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios. (MORAES, 1999, p.8).

A unidade de registro é a menor unidade de conteúdo a ser classificada, e esta é formada a partir dos dados brutos e dividida em unidades menores, que dependem da origem do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de material a ser analisado (FRANCO, 2005). Como exemplo, vejamos a seguinte resposta, obtida em uma das perguntas feitas aos discentes: “Sim, a leitura me atrai. Na época do colégio não possuía muito interesse, pois em geral os livros que eu era obrigado a ler tinha (*sic.*) relação com as matérias ministradas. Eu não lia o que gostava, mas o que me fazia passar na prova.” Após análise e interpretação, esse dado bruto tornou-se uma unidade de registro temática: ‘Havia alguns livros que eu era forçado a ler’. Essa unidade foi, então, encaixada em uma das categorias da pesquisa, no caso, uma categoria gerada a *priori*, já

que o desinteresse pela leitura como consequência de sua obrigatoriedade era um pressuposto da pesquisa, com base nas teorias de leitura estudadas e explicadas na seção anterior.

A unidade de contexto esclarece de que modo os dados surgiram e baseados em que contexto, para que se tenha uma clareza maior em relação às demais unidades e à pesquisa como um todo (FRANCO, 2005). No caso desta pesquisa, uma unidade de contexto seria, por exemplo, a constituição dos grupos naturais pesquisados, visto que eles situam os contextos em que os dados surgiram. Pode ser considerada unidade de contexto, também, a aplicação de questionários aos discentes.

Com base nos dados obtidos, foi inicialmente definida a unidade de registro. A unidade de registro escolhida foi temática, por ser esse o tipo de unidade que mais se adéqua a pesquisas com foco em questionários aplicados em grupos selecionados (FRANCO, 2005).

Após a definição das unidades de registro, definem-se as categorias de análise da pesquisa. Essas categorias podem ser definidas de duas formas: categorias *a priori* e categorias *a posteriori*. A definição de categorias é um passo fundamental na análise de conteúdo e, no caso da presente pesquisa, foram definidas categorias tanto *a priori*, ou seja, os indicadores da pesquisa predeterminados devido à busca por respostas específicas e ao referencial teórico adotado, quanto *a posteriori*, isto é, informações relevantes que surgiram em decorrência dos dados gerados. As categorias temáticas definidas foram:

- 1) Leitura como obrigação – Categoria definida *a priori*.
- 2) Funções da leitura – Categoria definida *a posteriori*.

A primeira categoria desta pesquisa é, *a priori*, buscar as respostas das questões iniciais e fundamentais do estudo, além de se basear no referencial teórico; já a categoria determinada *a posteriori* foi estabelecida após a geração e análise inicial dos dados da pesquisa.

4. A ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PRÁTICA

Esta pesquisa tomou por base a percepção de que muitos estudantes chegam à universidade desmotivados em relação à leitura e à escrita, além do desejo de compreender essa problemática. Para analisar a questão da falta de interesse pela leitura com base nos dados

gerados para a pesquisa, foi predefinida a categoria temática *A leitura como obrigação*. Devido à escolha do *tema* como unidade de registro, um indicador para essa categoria poderia ser qualquer afirmação que indicasse a leitura como uma obrigação em algum momento da vida dos participantes.

Todas as respostas obtidas foram lidas e então elas se tornaram *indicadores* para serem agrupadas em categorias. Por definir como unidade de registro *o tema*, as respostas, agora indicadores, foram analisadas em seu sentido, tomando por base o referencial teórico da pesquisa; para também fazer uma associação aos significados lógico-semânticos, os indicadores foram quantificados e elaboradas tabelas com a interpretação destes para explicar as categorias.

A seguir, apresenta-se a Tabela 1, que apresenta o número de respostas obtidas e que se transformaram em indicadores para o processo de categorização da pesquisa:

Tabela 1 – Perguntas e respostas: quantificação

Perguntas	Número de respostas obtidas
O que é leitura?	77*
A leitura o/a atrai? Sempre foi assim?	28
Quando essa atração foi maior ou menor?	28

* Foram considerados os *dados obtidos nos dois momentos da pesquisa*.

Com base nas 133 respostas quantificadas de acordo com a Tabela 1, a análise reuniu um total 16 temas de unidades de registro, que foram distribuídos em duas categorias representadas nas tabelas 2 e 3: *Leitura como obrigação* e *Função da leitura*. Essa escolha analítica baseou-se no livro *Análise de Conteúdo*, de Maria Laura P. B. Franco, no qual a autora mostra em forma de exemplos de que modo pode ser feita uma análise de conteúdo. A Tabela 2, a seguir, representa a categorização de sete temas na categoria predeterminada *Leitura como obrigação*. Para essa categoria, foram selecionados temas relativos aos motivos explicitados pelos alunos para não gostar de ler.

Tabela 2 – Motivos explicitados pelos alunos para não gostar de ler

Motivos	Nº	%
Relacionados à situação ensino/aprendizagem		
▪ Havia alguns livros que eu era forçado a ler		
▪ Falta de um espaço de leitura na escola	4	54% *
▪ Quando eu estava afastada da escola a atração caiu um pouco		
▪ Meus professores não cobravam e nem falavam sobre a importância dos livros		
Relacionados a situações de entretenimento e prazer		
▪ Faltou interesse/tinha preguiça		
▪ As leituras me causavam tédio e desagrado	3	46% *
▪ Deixei a leitura de lado em prol de outras atividades		

*Os percentuais foram calculados a partir do total de motivos explicitados e não a partir do número de questionários.

A Tabela 2 foi construída com base em categoria definida *a priori*, fazendo uso das respostas em relação a duas perguntas do questionário aplicado no segundo grupo natural selecionado: “A leitura o/a atrai?, Sempre foi assim?”, “Quando essa atração foi maior ou menor?”.

Como se pode observar, os principais motivos para o desinteresse pela leitura estão relacionados ao ensino/aprendizagem, principalmente ao fato de a leitura ser vista como uma obrigação. Respostas como “A leitura imposta no Ensino Médio não me atraía” ou “Nunca tive incentivo pela leitura” foram frequentemente encontradas no processo de formação de

indicadores e categorização, gerando assim uma maioria (54%) de respostas que relacionaram fatores ligados à situação de ensino/aprendizagem como negativos para gerar prazer na leitura. De acordo com a análise dos temas, do ponto de vista lógico-semântico, é possível inferir que, caso houvesse melhores condições de estudo e principalmente uma metodologia diferenciada em relação ao incentivo e à aprendizagem da leitura, os alunos possivelmente teriam mais interesse em exercer essa atividade.

Na Tabela 3, a seguir, é possível verificar que as ideias a respeito das funções da leitura demonstram claramente que a maioria dos alunos a consideram importante. A tabela que segue representa a categorização de nove temas na categoria nomeada *Funções da Leitura*. Os temas selecionados são aqueles que representam funções da leitura apontadas pelos alunos nas respostas aos questionários:

Tabela 3 – Funções da leitura definidas nos dados

Funções apontadas	Nº	%
Relacionadas às necessidades básicas de sobrevivência		
▪ É um modo de conhecer melhor o mundo em que se vive		
▪ A leitura faz você interagir com as pessoas	4	44% *
▪ A leitura nos torna pessoas mais atualizadas		
▪ A leitura traz diversão		
Relacionadas estritamente à situação de ensino/aprendizagem		
▪ A leitura é responsável por transmitir informações		
▪ Ler é expansão do conhecimento	5	56% *
▪ Através da leitura podemos criar um posicionamento crítico		
▪ O hábito da		

leitura melhora a compreensão

▪

aumenta o vocabulário

A leitura

* Os percentuais foram calculados a partir do total de motivos explicitados e não a partir do número de questionários.

A Tabela 3 foi construída com base em categoria definida *a posteriori*, depois de repetidas leituras dos textos e da verificação de que a grande maioria dos participantes apontou uma função para a leitura quando lhes foi perguntado “*O que é leitura?*”.

Essa verificação foi considerada um dado bastante relevante, visto que muitos dos alunos participantes estudaram a respeito do letramento, tema também discutido nesta pesquisa, o que mostra que, apesar de a maioria das funções apontadas estarem ligadas ao ensino/aprendizagem, um número considerável de estudantes (44%) também ligou a função da leitura às necessidades básicas da vida social, como, por exemplo, em “a leitura faz você interagir com as pessoas”. Isso mostra que muitos já percebem a leitura como algo que vai além da decodificação e do trabalho formal com leitura, percebendo-a também como uma prática fundamental em um meio letrado, de modo que se considera imprescindível, na sociedade, a prática tanto da leitura quanto da escrita.

Em suas respostas ao questionário, a maioria dos estudantes afirmou que o fator determinante para a falta de interesse na leitura foi o fato de esta ter se tornado uma obrigação nos anos finais do Ensino Médio. O restante dos participantes da pesquisa dividiu-se entre os que nunca tiveram interesse pela leitura e os que nunca o perderam. Com a leitura de todos os questionários, e o levantamento da função da leitura como dado complementar, denotou-se uma perspectiva funcionalista de leitura, alinhada com a perspectiva do letramento como prática social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo, foi observado que, de fato, quando a leitura é apresentada como uma obrigação, é frequente que os alunos percam o interesse. Além disso, foi observado que, em sua

maioria, os discentes ingressantes no curso de Letras não construíram um conceito claro do que é letramento e de qual a sua função.

Isso nos levou a pensar que o melhor modo para trabalhar com os alunos para resgatar seu interesse pela leitura e pela produção de textos seria, em primeiro lugar, desassociar a leitura de uma prática obrigatória e fazer com seja vista como uma atividade de fruição. Outra necessidade evidenciada pelo estudo é o aprimoramento do conhecimento sobre o que é letramento e sua relevância nos diferentes meios sociais. Acreditamos que essa reflexão poderia favorecer à construção dos estudantes como leitores e autores que gostem de ler e criar, independentemente de obrigação ou conteúdo. Dessa forma, um estudo posterior poderia também propor estratégias que possam resgatar o prazer pela leitura e escrita do ingressante na universidade.

REFERÊNCIAS

BAUER, W. Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BLOOM, Harold. Por que ler?. In: _____, *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 12-25.

DIAS, Tatiana; BESSA, Décio. *Leitura e escrita*. Brasília: Thesaurus, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GARCEZ, Lucília. *Técnica de redação. O que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Ângela (org). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, Eliana *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v. 4 n. 9, 2003.

PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. Rio de Janeiro: Rocco; L&PM, 2008.

RAMALHO, Viviane Cristina Vieira Sebba. Discurso e ideologia na propaganda de medicamentos: um estudo crítico sobre mudanças sociais e discursivas. Tese (Doutorado em Linguística). Brasília, Universidade de Brasília, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e Leitura– Ensaio*. São Paulo: Global, 2009.