



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – UNIRITTER
PROGRAMA DE DOUTORADO – ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS/UniRitter**

Carina Fior Postinger Balzan

**DA LEITURA PRÁTICA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA:
O CASO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

Caxias do Sul

2018



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - UCS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – UNIRITTER
PROGRAMA DE DOUTORADO – ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS/UniRitter**

Carina Fior Postinger Balzan

**DA LEITURA PRÁTICA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA:
O CASO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Letras – Associação ampla UCS/UniRitter – como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Claudio Arendt

Caxias do Sul

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B198d Balzan, Carina Fior Postinger

Da leitura prática às práticas de leitura : o caso dos cursos superiores de tecnologia / Carina Fior Postinger Balzan. – 2018.
271 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Orientação: João Claudio Arendt.

1. Leitura (Ensino Superior). 2. Livros e leitura - Aspectos sociológicos. 3. Incentivo à leitura. 4. Ensino Superior. I. Arendt, João Claudio, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 028

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

Da leitura prática às práticas de leitura: o caso dos Cursos Superiores de Tecnologia

Carina Fior Postinger Balzan

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Letras. Área de Concentração: Leitura e Linguagens. Linha de Pesquisa: Literatura e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 10 de julho de 2018.

Banca Examinadora:

Dra. Fabiane Verardi Burlamaque
Universidade de Passo Fundo

Dr. João Claudio Arendt
Orientador
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Juracy Ignez Assmann Saraiva
Universidade Feevale

Dra. Raquel Bello Vázquez
Centro Universitário Ritter dos Reis

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)
Universidade de Caxias do Sul

Para Augusto, filho amado, com a expectativa de
que se torne um grande leitor.

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente ao Cássio, pelo amor, pela confiança e apoio incondicionais em toda minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Claudio Arendt, grande incentivador e apoiador do meu percurso, pela cordialidade, disponibilidade e pelo exemplo de profissional.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Bento Gonçalves, por conceder-me afastamento das atividades profissionais, oportunizando a dedicação integral ao Doutorado.

Aos professores e colegas do Programa de Doutorado em Letras – Associação ampla UCS/UniRitter, pelas reflexões e vivências compartilhadas. Agradeço, em especial, à Aline Brustulin Cecchin, pela amizade e pelas muitas traduções.

Aos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Bento Gonçalves, sujeitos da pesquisa, pela participação e valiosas contribuições.

À Prof.^a Ma. Adriana Spegiorin, do Núcleo de Estudos e Pesquisa Estatística (NEPAE) da Universidade de Caxias do Sul, pelo auxílio no tratamento dos dados coletados.

À secretária do Programa de Doutorado em Letras – Associação ampla UCS/UniRitter, Daniela Pioner, sempre prestativa e eficiente.

A Deus, pela saúde, capacidade e perseverança, que me permitiram chegar até aqui.

Os livros. Eram os livros. Diziam-me coisas bonitas e eu sentia que a beleza passava a ser um direito.

(MÃE, 2017, p. 56)

RESUMO

A presente tese analisa as práticas de leitura de estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia de uma instituição pública especializada em Educação Profissional e Tecnológica, investigando em que medida os contextos sociocultural e acadêmico atuam sobre essas práticas. A fundamentação teórica baseia-se, principalmente, na Sociologia da Leitura, a partir dos estudos de Horellou-Lafarge e Segré (2010), Chartier (1999a, 1999b, 2001, 2011), Bourdieu (2011, 2015), Petit (2009a, 2009b), Zilberman (1999, 2001, 2012), Escarpit (1968), Candido (2000), Darnton (2010), Manguel (1997), Aguiar (2007) Abreu (2001, 2015) e Carlino (2017), complementada pela perspectiva cognitivo-sociológica de teóricos como Giasson (2000), Marcuschi (1999, 2004, 2008), Paviani (2006, 2013), Kleiman (2013) e Gabriel (2005). A pesquisa, de caráter descritivo e explicativo e motivada pela experiência empírica enquanto docente de Língua Portuguesa e Literatura, deu-se a partir de um estudo de caso com estudantes de cinco Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves, com aplicação de questionários, entrevistas e testes de leitura. Ao longo da tese, demonstra-se que não apenas o contexto sociocultural, como a origem social, as condições econômicas, a trajetória escolar, as atividades sociais e culturais de que os estudantes participam atua sobre as suas práticas de leitura, mas também que o contexto acadêmico possui fundamental importância na configuração dessas práticas, condicionando leituras, restringindo ou promovendo o acesso a determinados gêneros textuais, favorecendo a utilização de um ou outro suporte de leitura. No entanto, apesar de sua relevância, os contextos sociocultural e acadêmico revelam-se condicionantes, e não determinantes das práticas de leitura dos sujeitos, pois, sendo elas constituintes da ação humana, mostram-se sempre dinâmicas e flexíveis. Os resultados evidenciam que as práticas de leitura dos estudantes atendem a necessidades pragmáticas do cotidiano, priorizando textos curtos de tipologia expositiva, e ocorrendo principalmente em suportes digitais, além da leitura com vistas a atender às exigências dos componentes curriculares do curso superior, com destaque para o gênero artigo científico. A leitura de literatura ficcional não constitui uma atividade consolidada e perene entre as práticas socioculturais dos sujeitos pesquisados, sendo que o próprio Curso Superior de Tecnologia não favorece ou estimula essa prática. Além disso, a característica de estudantes-trabalhadores dos sujeitos pesquisados implica não apenas menor disposição para os estudos, como também menos tempo disponível para as leituras acadêmicas e de lazer, compreendida aí a literatura ficcional, interferindo nos níveis de competência leitora. Finalmente, como intervenção prática, propõe-se a democratização da leitura no Ensino Superior Tecnológico a partir de duas vias: a) auxiliando os estudantes na compreensão dos textos que circulam no contexto acadêmico; e b) ampliando a diversidade de gêneros textuais lidos pelos estudantes, incluindo a literatura ficcional.

Palavras-chave: práticas de leitura; ensino superior tecnológico, sociologia da leitura; formação de leitores.

ABSTRACT

The present thesis analyzes the reading practices of students of Technology Degree Courses of a public institution specializing in Professional and Technological Education, investigating to what extent the sociocultural and academic contexts act on these practices. The theoretical foundation is based mainly on the Sociology of Reading, from the studies of Horellou-Lafarge e Segré (2010), Chartier (1999a, 1999b, 2001, 2011), Bourdieu (2011, 2015), Petit (2009a, 2009b), Zilberman (1999, 2001, 2012), Escarpit (1968), Candido (2000), Darnton (2010), Manguel (1997), Aguiar (2007) Abreu (2001, 2015) e Carlino (2017), complemented by the cognitive-sociological perspective of Giasson (2000), Marcuschi (1999, 2004, 2008), Paviani (2006, 2013), Kleiman (2013) e Gabriel (2005). The research is descriptive and explanatory and motivated by empirical experience as a Portuguese and Literature teacher. It was based on a case study with students of five Technology Degree Courses of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves. During data collection, questionnaires, interviews and reading tests were applied. Throughout the thesis, it was observed that not only the sociocultural context, such as social origin, economic conditions, school trajectory, social and cultural activities that students participate in act on their reading practices, but also the academic context has fundamental importance in the configuration of these practices, conditioning readings, restricting or promoting access to certain textual genres, favoring the use of one or another reading support. However, in spite of their relevance, sociocultural and academic contexts are conditioning, not determinant, of the individuals' reading practices, being constituents of human action, and also, they are always dynamic and flexible. The results emphasize that students' reading practices meet the pragmatic needs of daily life, prioritizing short texts of expository typology, and occurring mainly in digital media, in addition to reading in order to meet the requirements of the curricular components of the degree course, especially scientific papers. The reading of fictional literature does not constitute a consolidated and perennial activity among the sociocultural practices of the individuals studied, and the Technology Degree Course does not favor or stimulate this practice. Besides, the individuals studied are student-workers, it involves not only less willingness to study, but also less time available for academic and leisure readings, including fictional literature, interfering in the levels of reading competence. Finally, as a practical intervention, we propose the democratization of reading in Technological Higher Education in two ways: a) helping students to understand the texts that circulate in the academic context; and b) broadening the diversity of textual genres read by students, including fictional literature.

Keywords: reading practices; technological higher education; sociology of reading; training of readers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Faixa etária.....	86
Figura 2 – Estado civil.....	86
Figura 3 – Participação na fida econômica familiar.....	90
Figura 4 – Renda familiar.....	91
Figura 5 – Distribuição dos estudantes segundo o tipo de trabalho.....	92
Figura 6 – Idade de ingresso no mundo do trabalho.....	93
Figura 7 – Interesse em ingressar no IFRS.....	95
Figura 8 – Opção por um Curso Superior de Tecnologia.....	96
Figura 9 – Escolaridade do pai ou responsável do sexo masculino.....	102
Figura 10 – Escolaridade da mãe ou responsável do sexo feminino.....	102
Figura 11 – Frequência de leitura dos pais ou responsáveis.....	105
Figura 12 – Frequência de participação em atividades culturais.....	114
Figura 13 – Frequência a bibliotecas públicas.....	114
Figura 14 – Atividades realizadas no tempo livre.....	116
Figura 15 – Assuntos de interesse dos sujeitos pesquisados.....	120
Figura 16 – Objetivo com que os estudantes acessam a Internet.....	122
Figura 17 – Redes sociais mais acessadas.....	123
Figura 18 – Preferências de leitura.....	128
Figura 19 – Tipo de leitura mais frequente.....	129
Figura 20 – Barreiras para aumentar a frequência de leitura.....	131
Figura 21 – Motivação para a leitura.....	133
Figura 22 – Suporte digital mais utilizado para leitura.....	135
Figura 23 – Forma de obtenção dos livros lidos.....	137
Figura 24 – Locais de compra de livros.....	138
Figura 25 – Principais formas de acesso ao livro.....	139

Figura 26 – Frequência de leitura de literatura ficcional.....	144
Figura 27 - Importância da literatura ficcional.....	149
Figura 28 – Leituras mais solicitadas nos Cursos Superiores de Tecnologia.....	160
Figura 29 – Dificuldades na leitura acadêmica.....	163
Figura 30 – Considerações a respeito da leitura acadêmica.....	165
Figura 31 – Locais de realização da leitura acadêmica.....	168
Figura 32 – Tempo semanal dedicado à leitura acadêmica.....	169
Figura 33 – Leitura de textos acadêmicos e científicos.....	171
Figura 34 – Definição enquanto leitor de textos acadêmicos e científicos.....	173
Figura 35 – Frequência de utilização da biblioteca do IFRS.....	176
Figura 36 – Considerações a respeito da biblioteca do IFRS.....	177
Figura 37 – Utilização da Internet para fins de estudo.....	179
Figura 38 – Utilização de tecnologias digitais para fins de estudo.....	184
Figura 39 – Preferência por suportes impressos.....	185
Figura 40 - Nível de desempenho em leitura.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Leituras dos sujeitos entrevistados.....	146
Quadro 2 – Resultados individuais do teste de leitura.....	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de instituições de educação superior e número de matrículas em curso de graduação, por organização acadêmica – Brasil – 2014.....	59
Tabela 2 – Desempenho percentual nas questões do teste de leitura.....	197

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 LEITURA: UMA QUESTÃO COMPLEXA.....	24
1.1 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIOCULTURAL.....	31
1.2 A LEITURA À LUZ DA SOCIOLOGIA DA LEITURA.....	47
2 OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	54
2.1 A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR.....	61
2.2 A LEITURA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO IFRS-CAMPUS BENTO GONÇALVES.....	69
3 OS ESTUDANTES E SUAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS.....	74
3.1 METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA.....	77
3.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	85
3.2.1 Dados socioeconômicos e trajetória escolar.....	86
3.2.2 Contexto sociocultural.....	99
3.2.3 Práticas de leitura e a literatura ficcional.....	124
4 A LEITURA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA.....	159
4.1 COMPETÊNCIA EM LEITURA: A COMPREENSÃO DO TEXTO.....	189
4.2 RELAÇÃO ENTRE OS CONTEXTOS SOCIOCULTURAL E ACADÊMICO E A COMPETÊNCIA EM LEITURA.....	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO.....	213
REFERÊNCIAS.....	223
ANEXOS.....	232

INTRODUÇÃO

A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido. (CERTEAU, 1994, p. 270)

A presente tese originou-se a partir dos questionamentos e das vivências com estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia de uma instituição pública de ensino voltada à Educação Profissional e Tecnológica, onde atuamos como docente de Língua Portuguesa e Literatura, ao observar suas práticas de leitura, especialmente as vinculadas às atividades acadêmicas. Além disso, dados frequentemente apresentados pela mídia e reiterados por colegas professores de que os alunos apresentam dificuldades na leitura, não leem de maneira satisfatória ou restringem suas leituras a fins eminentemente pragmáticos, mesmo estando em um curso de nível superior, serviram como motivação para tentar compreender efetivamente as práticas de leitura desses estudantes, afetadas, atualmente, pelo contexto digital. Todavia, como o conhecimento empírico resultante da atuação docente não constitui material suficiente para descrever e analisar as práticas de leitura observadas, realizamos um estudo de caso com estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), no *Campus* Bento Gonçalves, com aplicação de instrumentos de pesquisa, a fim de obter respostas às nossas indagações, respaldadas pelo rigor científico. Assim, justificamos também o jogo de palavras escolhido para intitular esta tese: *Da leitura prática às práticas de leitura*. Partimos do pressuposto que os estudantes realizam prioritariamente leituras práticas, ou seja, leem a fim de suprir necessidades pragmáticas do cotidiano, para abordar suas práticas de leitura como um fenômeno amplo e complexo, perpassado por fatores sociais, culturais e, por que não, relacionados ao próprio contexto acadêmico.

A leitura é tema recorrente de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, nas quais é abordada sob diferentes perspectivas teóricas. No entanto, a problemática da leitura nunca se esgota, tendo em vista a variedade e a mobilidade das práticas que a cercam, principalmente com o advento da cultura digital e dos aparatos eletrônicos, que acarretaram mudanças na produção, na disseminação e na recepção dos textos. O ineditismo desta tese volta-se, por sua vez, ao público pesquisado: estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia inseridos em uma

instituição pública especializada na oferta de Educação Profissional. Isso implica analisar as práticas de leitura de um grupo diferenciado de estudantes, dado que o ensino tecnológico de nível superior, na história da educação do Brasil, é uma realidade recente. Por conta da especificidade desses cursos, há demanda de pesquisa sobre as características sociais e culturais dos estudantes que os frequentam, do perfil dos egressos e seus intercâmbios com o mundo do trabalho. Particularmente em relação à nossa temática, até onde se pesquisou no Banco de Teses e Dissertações (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>), não foi encontrada nenhuma referência a estudos sobre as práticas de leitura de estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia, fato que também justifica nossa investigação¹.

A ampliação da oferta, na última década, do Ensino Superior Tecnológico, tanto em instituições públicas como privadas, confirma sua importância não só para a inserção de novos profissionais no mundo do trabalho, como também para a reprofissionalização dos trabalhadores nas organizações onde desempenham suas funções. Esses cursos representam uma possibilidade para o crescimento, em curto prazo, dos processos produtivos de uma região, pelo desenvolvimento crescente de setores da indústria, comércio e serviços, como é o caso da Serra Gaúcha, espaço onde se situa esta pesquisa.

Assim, pensar nos estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia como sujeitos que buscam uma qualificação profissional em curto prazo, que procuram se instrumentalizar com as novas tecnologias para dar conta das atuais necessidades da sociedade da informação², que já estão inseridos no mundo do trabalho, dividindo seu tempo entre as atividades laborais e as acadêmicas, remete a um perfil diferenciado de aluno. Além disso, considerando-se o leitor como sujeito histórico, cuja formação ocorre ao longo da vida, é possível estabelecer relações entre as práticas de leitura desses estudantes e suas histórias individuais de leitura, suas trajetórias escolares e as atividades sociais e culturais de que participam. Definimos, a partir disso, nosso problema de pesquisa: Em que medida os contextos sociocultural e acadêmico dos estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia atuam sobre suas práticas de leitura?

A leitura é entendida, nessa perspectiva, como prática sociocultural, constituída a partir das interações sociais do sujeito, pertencente a uma cultura e situado em um tempo/espaço historicamente determinado. Não se restringe ao sentido de dar às pessoas o

¹ A pesquisa no Banco de teses e dissertações ocorreu no primeiro semestre de 2015, momento em que estávamos elaborando o projeto de pesquisa.

² Sociedade da informação, denominada por Castells como sociedade em rede, surgiu no final do século XX pela junção de três processos independentes, inaugurando uma nova estrutura social predominantemente baseada em redes: “as exigências da economia por flexibilidade administrativa e por globalização do capital, da produção e do comércio; as demandas da sociedade, em que os valores da liberdade individual e da comunicação aberta tornaram-se supremos; e os avanços extraordinários na computação e nas telecomunicações possibilitados pela revolução microeletrônica.” (CASTELLS, 2003, p. 8).

costume de ler e de fazer da leitura uma prática frequente, mas ao sentido de interiorização, conforme a entende Roger Chartier (2001):

[...] interiorização dentro do indivíduo do mundo social e de sua posição no mundo social, que se expressa por meio de suas maneiras de classificar, falar, atuar. É o conceito que Pierre Bourdieu utiliza frequentemente e é central na obra de Norbert Elias: o hábito social é o que um grupo humano compartilha em termos de um sistema de representações que fundamenta suas maneiras de classificar, de se situar no mundo social, de atuar. (CHARTIER, 2001, p. 139).

Neires Maria Soldatelli Paviani (2006) ajuda-nos a entender essa concepção, esclarecendo que o *habitus*, na concepção de Bourdieu, não pretende explicar o agir de forma mecanicista, mas como algo ou princípio que se explica em si mesmo numa dimensão sócio-histórica. Quanto mais cedo for buscado pela educação, formal ou informal, mais facilmente o *habitus* será incorporado nas práticas humanas, sendo que sua base é constituída na família e influencia diretamente todas as esferas que lhe dão sequência: a escola, o trabalho, a sociedade, etc. Ainda de acordo com a autora:

Por sermos naturalmente limitados e por serem infinitas e complexas as informações de que precisamos para a compreensão, melhores resultados serão obtidos nesse processo de práticas de leitura como práticas culturais, resultantes de diversas e sequenciadas experiências integrantes da trajetória do leitor, construída na dimensão do *habitus*. Esse conceito indica uma repetição que é marca constituidora de um grupo que o diferencia de outros grupos. Trata-se de um conjunto de práticas como produto da história que orienta as práticas individuais e coletivas. (PAVIANI, 2006, p. 18).

O *habitus* pode ser entendido, então, como um conjunto de propensões que permitem aos indivíduos agir dentro de uma estrutura social determinada com vistas à manutenção de sua dinâmica organizacional. Nesse sentido, assume uma conotação conservadora da dinâmica social. Nas palavras de Pierre Bourdieu (2015), o *habitus* deve ser pensado:

[...] como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante. (BOURDIEU, 2015, p. 191).

O *habitus*, como explica Sergio Miceli³ (2015), constitui um princípio gerador que impõe um esquema durável e, ao mesmo tempo, suficientemente flexível a ponto de possibilitar improvisações reguladas, permitindo ajustamentos e inovações às exigências postas pelas situações concretas. Isso confere à *práxis* social um espaço de liberdade que, mesmo limitado, encerra as potencialidades objetivas de inovação e transformação sociais.

Nessa perspectiva, as práticas de leitura podem ser entendidas como atividades estruturantes do pensamento e da linguagem, do conhecimento e da cultura, como as define Ezequiel Theodoro da Silva (2008), mas que não se caracterizam como definitivas ou imutáveis. Assim, por serem muitas e variadas as atividades relacionadas à leitura e os modos de apropriação dos textos, utilizamos, nesta tese, o termo *práticas* de leitura, no plural.

Segundo Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré (2010), as maneiras de ler, de apropriar-se dos conteúdos variam de um grupo social para outro, de acordo com suas tradições, seus interesses e suas expectativas. A intensidade da leitura varia de acordo com as características do texto, os objetivos e as intenções do leitor, as circunstâncias e os momentos que lhe são concedidos. Dada a complexidade dessas práticas, tem-se um campo que demanda muitos questionamentos:

As maneiras de ler, os lugares de leitura, as circunstâncias que a favorecem são múltiplas e variáveis, são às vezes inesperadas, surpreendentes. As determinações sociais e culturais da leitura são patentes, mas não explicam a complexidade nem a riqueza dessa prática que requer análises meticolosas (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 147).

Além disso, a experiência da leitura é algo íntimo, pessoal e único, como qualquer experiência, por isso, por mais que se tente descrevê-la, ela jamais será completamente compreendida por outros. A leitura nunca é igual para os diferentes leitores, ela tem sentidos diversos de leitor para leitor, pois significa a partir do universo sociocultural e cognitivo desses, ou seja, das inferências que são feitas de acordo com os referenciais que cada um tem do mundo que o cerca. De acordo com Paviani (2013, p. 76), “[...] o sentido é atribuído ao texto a partir de crenças, desejos, interesses e necessidades de vida, de visão de mundo, etc. Portanto, os referenciais que a pessoa tem contribuem para atribuir sentido ao texto.”. Assim, não é fácil explicitar as modalidades de leitura, suas estratégias e processos, a partir do ato de ler, pois isso implica passar de elementos externos identificáveis para processos cognitivos e

³ Sergio Miceli é responsável pela introdução, organização e seleção da 8ª edição da obra **A economia das trocas simbólicas**, de Pierre Bourdieu, de 2015.

pressupostos sobre o fenômeno hermenêutico da compreensão e da interpretação dos textos.

Chartier (1999b, p. 123), ao criticar o procedimento fenomenológico e hermenêutico, o qual supõe, segundo o autor, uma universalidade da leitura (entendida como um ato de pura inteligência e interpretação que não leva em consideração as modalidades concretas), salienta que a leitura é “[...] uma prática de múltiplas diferenciações, em função das épocas e dos meios, e que a significação de um texto depende, também, da maneira como ele é lido (em voz alta ou silenciosamente, na solidão ou com companhia, em recinto privado ou em praça pública, etc.)”. Daí haver a necessidade de uma dupla atenção: à materialidade dos objetos escritos e aos gestos dos sujeitos leitores.

Assumindo a perspectiva teórica de Chartier (1999b), quatro questões principais conduzem esta pesquisa em relação às práticas de leitura dos sujeitos: a) Quem lê? (caracterização do perfil econômico, social e cultural dos sujeitos e trajetória escolar); b) Como leem? (em que circunstâncias, ocasiões, espaços e locais realizam atividades de leitura); c) O que leem? (que gêneros textuais leem e em que suportes); d) O que fazem com o que leem? (os usos sociais da leitura).

A ênfase da investigação recai, assim, sobre os aspectos sociológicos da leitura enquanto atividade realizada por um grupo específico de estudantes, inseridos em um determinado contexto social e cultural, integrantes de cursos cujo domínio e uso da tecnologia definem o programa das disciplinas e o perfil dos acadêmicos a serem formados. O objetivo geral desta pesquisa consiste, portanto, em: Investigar as práticas de leitura de estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia, com vistas a relacioná-las com os contextos sociocultural e acadêmico em que estão inseridos. Para atingirmos nosso objetivo, buscamos, primeiramente, atender aos objetivos específicos, quais sejam: a) identificar o perfil econômico, social e cultural dos estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia; b) verificar as implicações das TICs nas práticas de leitura e na formação acadêmica dos estudantes; c) verificar se essas práticas de leitura atendem às competências de leitura esperadas no Ensino Superior Tecnológico.

O conceito de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é bastante amplo e refere-se ao conjunto de recursos tecnológicos que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres humanos. De acordo com João Pedro da Ponte (2000), as TICs representam uma força determinante do processo de mudança social, surgindo como viga-mestra de um novo tipo de sociedade, a sociedade de informação. Essas tecnologias referem-se a três domínios distintos, embora interligados entre si: o processamento, o armazenamento e a pesquisa de informação realizados pelo computador; o

controle e a automatização de máquinas, ferramentas e processos; e a comunicação, nomeadamente, a transmissão e a circulação da informação. Para a finalidade deste estudo, o conceito de TICs engloba desde os aparatos eletrônicos utilizados como suportes de leitura (computador, *notebook*, *tablet/iPad*, aparelhos celulares/*smartphone/iPhone*, leitores digitais (*e-reader*)), como também os aplicativos e *softwares* que utilizam a escrita como canal de comunicação, até a Internet, com seus infinitos recursos de acesso à informação e ferramentas de interação (ambientes virtuais de aprendizagem, correio eletrônico, redes sociais, fóruns, *blogs*, *chats*, etc.).

Nessas primeiras décadas do século XXI, a tecnologia digital operou uma revolução no acesso às informações e nos aparatos para a comunicação, os quais implicaram transformações tanto nas formas de leitura e de escrita, como nos suportes e no acesso aos livros e conteúdos. A popularização do uso de dispositivos móveis para acesso à Internet e para a comunicação instantânea modificou as maneiras de interação e do uso do tempo, especialmente entre os jovens. A comunicação, que acontecia principalmente por meio da voz no contexto analógico, passa a ser feita, na era digital, por meio da escrita e da leitura. Todas essas transformações têm implicações também no contexto educacional, motivando pesquisas em diversas áreas do conhecimento sobre os usos da tecnologia digital nos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa tem caráter descritivo e explicativo, e a perspectiva teórica da Sociologia da Leitura ampara a análise dos dados e as discussões, tomando como referência principal os estudos de Horellou-Lafarge e Segré (2010) e Chartier (1999a, 1999b, 2001, 2011), complementada com os estudos de Bourdieu (2011, 2015), Petit (2009a, 2009b), Darnton (2010), Manguel (1997), Escarpit (1968), Aguiar (2007), Zilberman (1999, 2001, 2012), Abreu (2001, 2015), Candido (2000), Carlino (2017), entre outros estudiosos da história do livro e da leitura e da formação de leitores. Duas pesquisas de âmbito nacional sobre a leitura, a saber: Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) e IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014), também foram utilizadas com o propósito de estabelecer relações entre os sujeitos abordados por essas pesquisas e os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia investigados aqui. Outros autores, como Lévy (1999), Ramal (2002) e Carrenho (2016), nos ajudaram a pensar sobre as implicações das TICs na formação acadêmica dos sujeitos de nossa investigação. Além disso, são referenciadas pesquisas de âmbito mais regional relacionadas às práticas de leitura de estudantes universitários, como as realizadas por Paviani (2006, 2010, 2013) e Fontana, Paviani e

Pressanto (2010), cujas aproximações foram relevantes para aprofundarmos a investigação no que diz respeito à competência leitora dos estudantes. Para dar conta dos aspectos cognitivos da leitura, complementamos nossa fundamentação teórica adotando a perspectiva cognitivo-sociológica, baseados principalmente em Giasson (2000), Marcuschi (1999, 2004, 2008), Kleiman (2013) e Gabriel (2005).

Se, para Luiz Antônio Marcuschi (2004, p. 38), a leitura constitui um “ato individual de uma prática social”, os estudos sobre a leitura requerem perspectivas teóricas integradas e interdisciplinares, mesmo que voltadas para diferentes aspectos do ato de ler. Como bem explicam as pesquisadoras Niura M. Fontana, Neires M. S. Paviani e Isabel P. Pressanto (2010):

Alguns desses estudos apresentam uma análise imanente ao texto (ênfase textual) ou ao seu processamento (ênfase psicolinguística e informacional), enfocando questões de caráter linguístico e cognitivo sobre a leitura, levando a compreender essa atividade enquanto produção individual de sentido. Outros, ao situarem a leitura como forma de ação social, privilegiam os aspectos socioculturais que caracterizam as práticas por meio da linguagem na sociedade. (FONTANA, PAVIANI, PRESSANTO, 2010, p. 78).

Ou seja, por ser a leitura um tema tão complexo, perspectivas teóricas aparentemente díspares, por elegerem como objeto diferentes fatores envolvidos na leitura e por escolherem diferentes referenciais teóricos, podem complementar-se e contribuir na análise das práticas de leitura, entendidas como atividade ao mesmo tempo individual e sociocultural. Assim procedemos nesta tese, cuja abordagem sociológica é complementada pela perspectiva cognitivista, a fim de dar conta do problema que nos propomos investigar.

Para um melhor desenvolvimento de nossa abordagem, organizamos a tese em quatro capítulos. Desenvolvemos, no primeiro capítulo, uma reflexão em torno da complexidade que envolve a temática da leitura, apresentando um breve percurso da pesquisa sobre a leitura no Brasil. Explicitamos, em seguida, o conceito de leitura como prática sociocultural, fazendo uma retomada histórica das diferentes concepções sobre a leitura e os modos de ler, os quais foram se modificando ao longo do tempo, influenciados pelos avanços tecnológicos de produção e reprodução de textos. Para fechar esse capítulo mais teórico, explicitamos a escolha da Sociologia da Leitura como a perspectiva teórica principal adotada em nossa investigação.

O segundo capítulo inicia com uma contextualização sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, especialmente em relação à implantação e consolidação dos Cursos Superiores de Tecnologia, baseada na legislação que os regulamenta. Na sequência,

abordamos a leitura como atividade imprescindível para a formação acadêmica e profissional dos estudantes de nível superior, vista ao mesmo tempo como exigência para o aproveitamento dos componentes curriculares e como compromisso ético por parte dos estudantes. Verificamos, também, como os conteúdos relacionados à leitura integram a estrutura curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, a partir da análise dos respectivos Projetos Pedagógicos.

A metodologia e o percurso da pesquisa são detalhadamente descritos no terceiro capítulo, juntamente com a caracterização dos sujeitos no que se refere aos aspectos socioeconômicos, culturais e trajetória escolar. A partir dos dados obtidos por meio de questionário, aplicado aos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, e entrevistas, buscamos, nesse capítulo, traçar um perfil dos sujeitos em comparação a outros estudantes também de nível superior, de instituições públicas e privadas, recorrendo, para isso, a pesquisas de âmbito nacional e regional. A leitura é abordada, nesse tópico, em sua diversidade de tipologias e gêneros textuais, considerando-se aspectos como preferência e frequência de leitura, suportes e locais de leitura. Além disso, propomos uma reflexão sobre a importância da leitura de textos ficcionais no Ensino Superior Tecnológico, verificando como a literatura insere-se nas práticas socioculturais dos estudantes.

Finalmente, o quarto capítulo é dedicado à análise das práticas de leitura vinculadas especificamente ao contexto acadêmico, descrevendo, primeiramente, as atividades de leitura dos estudantes para fins de estudo: quais os gêneros textuais mais lidos, em que suportes e locais realizam essas leituras, a frequência à biblioteca, que usos fazem das TICs. Em seguida, a partir de um teste de competência em leitura aplicado a uma amostra dos sujeitos da pesquisa, buscamos verificar o nível de compreensão textual, estabelecendo, por fim, algumas inter-relações entre os contextos sociocultural e acadêmico e o desempenho em leitura dos sujeitos investigados.

Ao longo da tese, procuramos demonstrar que não apenas o contexto sociocultural, como a origem social, as condições econômicas, a trajetória escolar, as atividades sociais e culturais de que os estudantes participam, atua sobre as suas práticas de leitura, como já descrito pela literatura teórica investigada, mas que o contexto acadêmico também tem fundamental importância na configuração dessas práticas, condicionando leituras, restringindo ou promovendo o acesso a determinados gêneros textuais, favorecendo a utilização de um ou outro suporte de leitura. Ao discutirmos essa questão, pretendemos, portanto, contribuir para a ampliação da fundamentação teórica referente ao tema investigado.

Nas Considerações Finais, apresentamos as reflexões teóricas a que chegamos a partir desta investigação, como também sugerimos algumas intervenções de natureza prática em relação à leitura nos Cursos Superiores de Tecnologia, as quais poderão levar gestores e professores a delinear metodologias de ensino com vistas a contribuir para a formação acadêmica dos estudantes, tornando-os mais competentes para ler, de forma crítica e reflexiva, a diversidade de textos que circula na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, formando profissionais conscientes de sua atuação no mundo do trabalho.

1 LEITURA: UMA QUESTÃO COMPLEXA

Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1999a, p. 77)

Mudam-se os tempos, transformam-se os leitores, novas tecnologias produzem outros suportes de leitura que, por sua vez, implicam formas diferenciadas de ler e novas concepções para o que seja a leitura. Fala-se de crise na leitura, divulgam-se dados sobre o comportamento dos leitores, discutem-se estratégias para melhorar o desempenho em leitura, investiga-se a leitura na era digital, surgem previsões sobre o fim dos livros... Uma infinidade de abordagens que revelam a multiplicidade dos discursos que envolvem a leitura, procurando compreender os sujeitos e os diferentes modos de ler.

A leitura tornou-se tema recorrente de pesquisas, principalmente nos últimos quarenta anos, em diversas áreas das Ciências Humanas, interessando, por exemplo, à Linguística, à Literatura, à História, à Educação, à Sociologia. Seja enquanto processo cognitivo, seja enquanto ação individual ou enquanto prática coletiva, a pesquisa em torno da temática da leitura está longe de esgotar-se. Justamente por ser um processo dinâmico, interligado ao contexto físico e sociocultural de cada momento histórico, o estudo das práticas de leitura exige constante revisão e atualização.

No Brasil, as pesquisas acadêmicas sobre leitura, iniciadas nas décadas de 1960 e 1970, intensificaram-se a partir da década de 1980 com o fortalecimento dos cursos de pós-graduação e o aumento de eventos científicos e de periódicos que socializaram e divulgaram as discussões sobre o tema, contando também com a implementação e a atualização de sistemas eletrônicos que facilitaram o acesso às pesquisas realizadas em diferentes universidades do país. Os estudos de Norma Sandra de Almeida Ferreira (2004) confirmam que essas pesquisas não remetem a um único conceito do que seja leitura. De acordo com a autora, o foco das pesquisas, primeiramente, voltou-se a descrever os processos cognitivos, cuja preocupação era a questão do desempenho, da compreensão da leitura, tradicionalmente vinculada ao espaço escolar, num esforço para solucionar as dificuldades do aluno que não sabe ler, não lê direito ou não entende o que lê. Assim, investigavam-se, nos sujeitos

pesquisados, as habilidades ligadas a fatores psicológicos, ao campo visual e espacial, à lateralidade e à coordenação visomotora.

Mais recentemente, a partir dos anos 1990, as pesquisas voltaram-se à formação do leitor, discutindo e avaliando aspectos que levam ao fracasso ou ao sucesso da leitura. Nessa perspectiva, rejeitou-se a ideia de que a formação do leitor é algo que ocorre em um determinado momento da vida, idade cronológica ou dentro de uma certa classe econômica e social, e passou-se a acreditar que a formação do leitor é feita ao longo do tempo, inclusive no período anterior à escolarização. A partir daí, pensou-se a leitura como “[...] herança cultural, como um conjunto de atitudes, de interesses que se constroem ao longo do tempo, nas relações com os livros e com outros leitores.” (FERREIRA, 2004, p. 19). Com isso, a responsabilidade da escola sobre a formação do leitor é relativizada, passando-se a valorizar o contato da criança com a leitura desde a primeira infância, através da experiência com livros e outros suportes de leitura, da leitura em voz alta, do adulto lendo para os que ainda não sabem ler, do envolvimento de toda a comunidade nesse processo. A leitura passa a ser entendida, então, como uma prática social e não apenas uma atividade escolarizada:

A leitura deixa de ser habilidade individual a ser adquirida pelo leitor, para se tornar questão de ensino com propostas adequadas. Exige um conhecimento desse leitor, não só pela classe socioeconômica da qual faz parte e nem só pelas suas preferências, interesses e motivações adequadas ao gênero/sexo, idade, mas para um reconhecimento da importância de sua história de leitura que se faz e se constrói em uma comunidade de leitores, ao longo do tempo. (FERREIRA, 2004, p. 19).

Ângela Kleiman (2004) também aponta que, a partir dos anos 1990, ocorre uma mudança significativa em relação ao papel do leitor. Desloca-se o polo do interesse da ação do indivíduo sobre o texto para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural, dando menos ênfase ao texto em si, às faculdades mentais e aos conhecimentos prévios. Como explica a autora:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Ao valorizar-se a atuação do leitor no processo de significação do texto, e entendendo esse sujeito como parte integrante de uma comunidade, cujos comportamentos são afetados social e culturalmente, a expressão “práticas de leitura” passa a caracterizar, então, as atuais pesquisas. Essas práticas de leitura englobam uma multiplicidade de atitudes, habilidades e competências, uma diversidade de suportes de textos e condições de leitura (quem lê, por quê, quando, o quê), compreendendo, na escrita da história da leitura, seus atores (escritores, livreiros, editores, leitores), seus espaços (livrarias, bibliotecas, gabinetes de leitura, escolas), seus objetos (pergaminhos, livros manuscritos, impressos, telas de computador).

A concentração de estudos em torno dessa temática pode ser explicada pela relevância atribuída, na sociedade ocidental, à leitura e, de forma análoga, à escrita. É consenso, hoje, que a leitura amplia conhecimentos, desenvolve habilidades cognitivas mais complexas e torna o sujeito mais preparado para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Mas, conceituar a leitura, numa área essencialmente interdisciplinar como esta, é crucial. Para a finalidade desta pesquisa, tomamos a definição de leitura proposta por Vera Teixeira de Aguiar (2007), que a entende como:

[...] uma atividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos que se sucedem de forma ordenada, guardando entre si relações de sentido. Ler, assim, não é apenas decifrar palavras, mas perceber sua associação lógica, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar as ideias e as intenções do autor, relacionar o que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, tomando posições com espírito crítico, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações. (AGUIAR, 2007, p. 27).

Nesse sentido, entre a multiplicidade de linguagens existentes (verbais e não verbais), consideramos neste estudo a leitura em sentido estrito: a leitura do código escrito sistematizado alfabeticamente, ou seja, tratamos da leitura do texto escrito, capacidade imprescindível para o ingresso do indivíduo no mundo letrado.

De fato, durante a segunda metade do século XX, a capacidade de ler torna-se uma necessidade social e consiste, daí por diante, em apreender a significação do texto escrito, avançando para além da simples decodificação. Segundo as pesquisadoras Horellou-Lafarge e Segré (2010):

O aumento do nível das qualificações em virtude das necessidades da economia, a multiplicação e a diversidade dos escritos que se disseminam na vida social impõem a necessidade de ir além da simples decifração e de saber ler e compreender o significado tanto de textos escritos simples quanto diversos e complexos. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 75).

A leitura torna-se, então, não somente um critério para o ingresso e a participação do sujeito no meio social, mas fator de segregação entre alfabetizados, leitores em tese, e analfabetos, excluídos, dentre tantos outros bens, dos produtos culturais.

No caso do Brasil, apesar dos avanços na erradicação do analfabetismo, do acesso mais facilitado ao livro e a outros suportes de leitura, das inovações tecnológicas introduzidas nos processos de ensino e aprendizagem e no exercício da leitura, persistem as desigualdades sociais neste domínio: a prática da leitura não é compartilhada por todos. Os resultados do Censo 2010 (IBGE, 2010) mostram que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais é de 9%, o que corresponde a 18 milhões de brasileiros que não sabem ler nem escrever, sendo que a maioria está concentrada nas regiões Norte e Nordeste.

Além desse considerável número de analfabetos, outros estudos demonstram que o brasileiro, em geral, lê pouco e mal. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁴ (FAILLA, 2016), realizada pelo Instituto Pró-Livro e cujo objetivo central foi conhecer o comportamento leitor medindo intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro (impresso e digital) pela população brasileira, mostra que pouco mais da metade dos brasileiros com idade a partir dos 5 anos (104,7 milhões de pessoas) é declarada leitora, considerando-se leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses.

De acordo com a pesquisa, entre a população em geral, a média de livros lidos nos últimos três meses foi de 2,54, sendo que 1,47 não foi lido inteiro (foram lidos trechos, capítulos ou partes do livro). Já a média de livros lidos por ano, entre todos os entrevistados, foi de 4,96 livros (inteiros ou em parte) por habitante. Segundo os dados da pesquisa *Comportamiento lector y hábitos de lectura* (CERLALC, 2013)⁵, a média de livros lidos por ano no Brasil está abaixo da média de outros países vizinhos, como Chile e Argentina.

A própria instituição, por excelência, encarregada pelo ensino da leitura - a escola -, enfrenta problemas na tarefa de formar leitores. Em relação ao desempenho dos estudantes brasileiros em leitura, de acordo com os dados do Pisa⁶ (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), em 2015, o Brasil somou 407 pontos em leitura, 86 pontos abaixo da média dos

⁴ A quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2015, entrevistou 5.012 pessoas com mais de 5 anos, alfabetizadas ou não, representando 93% da população brasileira.

⁵ Essa pesquisa do CERLALC (*Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe*) tomou por base para comparação os dados da pesquisa Retratos da Leitura de 2011, quando a média de livros lidos por ano no Brasil foi de 4 livros.

⁶ Na edição de 2015, participaram 540 mil estudantes que, por amostragem, representam 29 milhões de alunos dos países participantes. O Pisa incluiu os 35 países membros da OCDE, além de economias parceiras, como o Brasil. No país, participaram 23.141 estudantes de 841 escolas. A maior parte deles (77%) estava matriculada no Ensino Médio, na Rede Estadual (73,8%), em escolas urbanas (95,4%). (OCDE, 2016)

países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), e abaixo de países latino-americanos como Colômbia, México, Uruguai e Chile. Na avaliação, 51% dos estudantes não alcançou o nível 2 de desempenho em leitura, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania (OCDE, 2016). Mais da metade dos estudantes, portanto, demonstrou dificuldades de deduzir informações de um texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguiu compreender nuances da linguagem.

Mesmo quando se trata do Ensino Superior, a situação não é diferente, como revelam os dados do Inaf⁷ Brasil (Indicador de Alfabetismo Funcional) de 2015, divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa. A pesquisa, realizada por meio de entrevistas e testes cognitivos, mostrou que, entre os estudantes do Ensino Superior e os que completaram esse nível de ensino, apenas 22% dominam de forma plena as habilidades de leitura e escrita. A grande maioria daqueles que chegaram ou concluíram o Ensino Superior permaneceu nos grupos Elementar (32%) e Intermediário (42%), ou seja, possui alguma dificuldade para compreender e interpretar textos em situações usuais (INAF, 2016).

Outras pesquisas mais pontuais realizadas com estudantes de cursos superiores de diferentes áreas do conhecimento, como a de Paviani (2010), também revelam resultados parecidos. Em estudo comparativo de desempenho em leitura entre universitários ingressantes e concluintes, Paviani (2010)⁸ mostrou que os concluintes tiveram um desempenho em leitura levemente melhor em relação aos ingressantes, porém, a maior parcela dos estudantes foi avaliada com um desempenho mediano (em uma escala de três níveis: inferior, mediano e superior), ou seja, uma grande faixa de alunos não foi atingida pela universidade no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura esperadas para o Ensino Superior. Esse resultado está relacionado, segundo a pesquisadora, a critérios de frequência e preferência de leitura dos estudantes. As principais leituras, tanto de ingressantes quanto de concluintes, são

⁷ A metodologia utilizada pelo Inaf articula testes cognitivos com questionários de contextualização sociodemográfica, econômica, cultural e educacional. Foram realizadas 2.002 entrevistas entre a população de 15 e 64 anos de idade residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Os dados gerais apontam que 75% da população alfabetizada tem algum nível de analfabetismo funcional, ou seja, quase 140 milhões de brasileiros não conseguem imprimir significado e obter cognição total de uma página de livro ou de um texto qualquer.

⁸ Paviani, juntamente com outros docentes do Departamento de Letras da Universidade de Caxias do Sul, desenvolveu várias pesquisas, entre os anos de 2001 e 2009, relacionadas às leituras dos estudantes universitários: Diagnóstico de competência textual do aluno de Língua Portuguesa Instrumental da UCS - TEAR 1; Relação entre fatores socioeconômicos e culturais e desempenho em leitura do aluno de Língua Portuguesa Instrumental da Universidade de Caxias do Sul - TEAR 2; Elaboração de material instrucional de leitura para o nível superior - TEAR 3; Estudo comparativo do desempenho em leitura de alunos iniciantes e concluintes de cursos de graduação da Universidade de Caxias do Sul - TEAR 4.

de textos jornalísticos e similares, uma leitura breve e superficial, que satisfaz a necessidade de manter-se informado sem exigir grande esforço cognitivo do leitor, não correspondendo às exigências do Ensino Superior, nível em que se espera dos alunos a escolha de outras leituras, mais desafiadoras, como textos teóricos, filosóficos, científicos e literários.

Algumas questões relacionadas aos resultados dessas pesquisas chamam nossa atenção. Se, por um lado, as pesquisas apontam que o índice de leitura dos brasileiros é baixo, por outro, teóricos como Roger Chartier (1999a) afirmam que nunca, na história da humanidade, se leu tanto. Os esforços no sentido da erradicação do analfabetismo, a obrigatoriedade e o prolongamento da formação escolar básica, a valorização social da leitura, o desenvolvimento econômico e social, a urbanização e terceirização das atividades econômicas, o aumento do tempo para o lazer, o fim da censura por parte do Estado e da Igreja, a liberdade do mercado editorial e a consequente ampliação da oferta, a existência de políticas públicas de incentivo à leitura são, segundo o autor, alguns fatores que têm favorecido as práticas de leitura.

De fato, no Brasil, o número de leitores vem gradativamente aumentando à medida que se reduz o índice de analfabetismo. O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), tem provido as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio com livros didáticos, obras complementares e dicionários, fazendo com que mais estudantes tenham acesso aos materiais de leitura e estudo. Também é verdade que grande variedade de textos impressos (livros, jornais, revistas) circulam entre as classes sociais menos favorecidas devido ao barateamento do processo de impressão. Além disso, as novas tecnologias de informação e comunicação facilitaram o acesso à produção escrita, ultrapassando os suportes impressos e disponibilizando os textos por via digital a um número de pessoas nunca antes imaginado. No entanto, e apesar desses avanços, ainda não atingimos um índice satisfatório tanto em quantidade como em qualidade de leitura, conforme apontado pelas pesquisas.

Como explica Regina Zilberman (2012), no Brasil, o nível de consumo de material impresso, e de leitura, portanto, sempre foi baixo. Entre os fatores relacionados ao problema estão não apenas a elevada taxa de analfabetismo até poucas décadas atrás, o reduzido poder aquisitivo de grande parte da população e a ausência de uma política cultural contínua e eficiente, mas também a influência dos meios audiovisuais de comunicação de massa. Segundo a autora, especificamente em nosso país, os meios de comunicação de massa, mais competentes e superiormente instrumentalizados, abarcam uma audiência jamais alcançada,

nem mesmo em valores relativos, pela literatura ou qualquer outro material veiculado pela escrita. E completa:

Passou-se da primazia da cultura oral, própria às regiões economicamente vinculadas à agricultura e à pecuária, à dominação dos *media* eletrônicos, sem terem sido experimentados os fenômenos da escolarização coletiva, organização do público leitor e divulgação da leitura, ocorridos à época da Revolução Industrial, a partir do século XVIII europeu, e que se colocaram entre os dois limites, amortizando em parte os efeitos da invasão da indústria cultural. (ZILBERMAN, 2012, p. 8).

Isso permite dizer que uma considerável parcela da população brasileira não vivenciou (ou não vivencia) um ambiente favorável à leitura, nem em termos econômicos, no que diz respeito ao acesso aos livros e a outros materiais de leitura, tampouco em termos intelectuais, o que pressupõe as habilidades de ler. As atividades laborais, então, ao garantirem a sobrevivência, preenchem a rotina dessas pessoas com jornadas exaustivas e, muitas vezes, insalubres, diminuindo os momentos de descanso e lazer que poderiam ser aproveitados para a leitura ou outras atividades culturais.

Para José Marques de Melo (1999), o hábito da leitura depende, em qualquer sociedade, do equilíbrio entre trabalho e lazer. E completa:

E são as classes trabalhadoras as excluídas da leitura. A grande maioria das pessoas não lê porque a leitura pouco (ou nada) significa no mundo do trabalho. A ação produtiva, idealizada através de operações mecânicas, fragmentadas, repetitivas, impõe enorme dispêndio de energia física, tornando a prática da leitura meramente casual ou residual. São essas mesmas pessoas que não encontram na leitura fonte de prazer estético. Ora porque não dispõem de tempo livre e condições econômicas para tal. Ora porque vivem exaustas, consumindo todas as energias no trabalho ou na locomoção. Desta maneira, não se mostram predispostas para a leitura, nem se sentem gratificadas. (MARQUES DE MELO, 1999, p. 75).

Deve-se considerar, ainda, como aponta Paviani (2006), que o fato de não ler também constitui uma prática cultural, reforçando a importância do contexto sociocultural sobre os sujeitos investigados. Se, em um determinado espaço sociocultural, a leitura constitui-se um comportamento comum da população, é porque historicamente houve condições de, individual ou coletivamente, a maioria dos sujeitos construírem tal comportamento. E aqui o papel da educação formal (escola) e informal (família, sociedade), ao atribuírem um caráter valorativo à leitura, é indispensável na formação dos leitores. Entretanto, segundo Paviani (2006, p. 25), o oposto também é possível: “[...] quando a leitura não se constitui em valor social ou não faz parte dos valores vividos por uma sociedade como um todo, a prática da

leitura, o hábito de ler não acontecem, sendo, portanto, o não-ler uma de suas práticas culturais.”.

Nesse sentido, a leitura é entendida como uma prática que está intimamente relacionada ao contexto social e cultural dos sujeitos, o qual é fator determinante para a formação do gosto (ou não) de ler, para as escolhas feitas pelos leitores e os objetivos que motivam suas leituras, como apontam Horellou-Lafarge e Segré (2010):

O acesso ao livro, as escolhas de livros e de revistas variam conforme os grupos sociais, mas importa compreender por quais meios o ambiente social age sobre a leitura. Qual a importância das tradições culturais, da educação, das capacidades escolares sobre as variações dessa prática? De que maneira intervêm? Que fatores reforçam ou limitam a prática da leitura? (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 10).

Questões como essas norteiam as pesquisas que analisam as práticas de leitura a partir da abordagem teórica da Sociologia da Leitura, como veremos a seguir, e que também conduzem a investigação aqui apresentada.

1.1 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIOCULTURAL

Mesmo sem perceber, a todo momento, estamos lendo a grande variedade de textos que se apresenta a nossa volta. Lemos para buscar informações, para nos orientar, para consumir segundo nossas necessidades, para exercer corretamente uma atividade, para tomar uma atitude, para passar o tempo, lemos por puro prazer. Seja uma leitura rápida, despreocupada, seja uma leitura atenta, concentrada, a leitura é uma atividade integrada à vida humana. Atividade esta imprescindível para quem vive no mundo ocidental contemporâneo, que consagrou a escrita como a forma privilegiada de comunicação. No entanto, a leitura não configura um comportamento natural do ser humano, ou seja, ninguém nasce com a habilidade de ler; é preciso desenvolvê-la (AGUIAR, 2007). E esse aprendizado ocorre a partir do convívio social, da interação com outros leitores, daí a leitura ser uma prática social.

Mas, se hoje, tomamos o ato da leitura como algo incorporado às nossas atividades cotidianas, a história das práticas de leitura mostra como, ao longo dos tempos, as concepções sobre o ato de ler e as formas de leitura sofreram variações. Daí a leitura ser uma prática cultural, que se constitui na atuação humana e se diferencia conforme os grupos sociais. Sendo a leitura uma prática também cultural, cabe esclarecer o conceito de cultura que adotamos aqui. Tomamos a definição de cultura de Clifford Geertz (1989) e a entendemos

como um conceito semiológico, ou seja, como um conjunto de sinais com um significado. Para Geertz (1989), o comportamento humano é visto como ação simbólica, e é através dele, ou mais precisamente através da ação social, que as formas culturais encontram articulação. Segundo o autor:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis [...], a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 10).

Baseando seu pensamento em Geertz, José Clemente Pozenato (2003, p. 36) também acredita que a cultura não é apenas a soma de comportamentos e objetos de um povo, mas contém alguma coisa que é dita através desses elementos. A cultura de determinado grupo é construída historicamente, sendo reelaborada constantemente, o que implica dizer que, dentro de uma determinada cultura, um significado pode ser desenvolvido, pode ser modificado. Dessa forma, a cultura seria “[...] um conjunto de textos que têm que ser lidos e interpretados”.

Complementando essa mesma perspectiva, Jayme Paviani (2004) acredita que a cultura não é apenas o conjunto de obras, costumes, organizações, instituições, mas, principalmente, o sentido que há por trás delas. É esse sentido permite que cada indivíduo possa situar-se no mundo, entendendo-o, transformando-o. Assim, cultura é entendida como ação humana, efetivada no espaço social e na História, tornando-se também reflexão sobre essa ação. Sendo, ainda, uma construção coletiva, “situada no tempo e no espaço de cada grupo ou comunidade e no conjunto da sociedade”, a cultura pode ser critério de definição do grupo, da comunidade e da sociedade, identificando o indivíduo com determinado grupo e diferenciando-o em relação aos outros, pois “[...] o modo de agir, de fazer e de pensar de um grupo torna-se um modo entre outros possíveis.” (PAVIANI, 2004, p. 75).

A leitura desenvolveu-se com o progresso das técnicas de fabricação dos suportes de escrita e de reprodução dos textos, os quais evoluíram ao longo das épocas. Nesse tema, os estudos de Roger Chartier são referência. O historiador francês, cujo trabalho insere-se na tradição da revista *Annales*, considera que, quando analisamos outros momentos históricos em que a maneira de escrever, ler e difundir textos sofreu mudanças, podemos entender melhor as transformações pelas quais estamos passando neste momento.

Das tábuas de argila, passando pelo rolo de papiro e de pergaminho, o códice, o livro, até a tela de computador, os diferentes suportes desenvolveram-se a partir de materiais

diversos, exigindo novas técnicas de escrita, modos específicos de leitura e de mobilidade física, ou seja, de empenho do corpo no trabalho com o texto. Como explica Chartier (1999a):

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1999a, p. 77).

Escrita e leitura foram habilidades que, por muitos séculos, ficaram restritas a determinados grupos sociais. Da queda do Império Romano até o século XII, os mosteiros detiveram o monopólio da cultura livresca e da produção de livros religiosos. Eram raros os leigos que sabiam escrever, e a leitura, feita em voz alta, geralmente de textos religiosos, era praticada em locais públicos.

Alberto Manguel (1997), em *Uma história da leitura*, volta ainda mais no tempo e explica que as palavras escritas, desde a época das tabuletas de argila, destinavam-se a ser pronunciadas em voz alta, pois os signos traziam implícito um som particular, como se fosse sua alma. De acordo com o autor:

A frase clássica *scripta manent, verba volant* – que veio a significar, em nossa época, “a escrita fica, as palavras voam” – costumava expressar exatamente o contrário: foi cunhada como elogio à palavra dita em voz alta, que tem asas e pode voar, em comparação com a palavra silenciosa na página, que está parada, morta. Diante de um texto escrito, o leitor tem o dever de emprestar voz às letras silenciosas, a *scripta*, e permitir que elas se tornem, na delicada distinção bíblica, *verba*, palavras faladas – espírito. As línguas primordiais da Bíblia – aramaico e hebreu – não fazem diferença entre o ato de ler e o ato de falar; dão a ambos o mesmo nome. (MANGUEL, 1997, p. 62).

Até boa parte da Idade Média, os escritores pronunciavam as palavras em voz alta à medida que as iam compondo, assim como também supunham que os leitores iriam escutar em vez de ver ou ler o texto. Como poucas pessoas sabiam ler, as leituras públicas eram comuns, e os textos medievais repetidamente apelavam à audiência para que “prestasse ouvidos” à história. Além disso, a leitura à primeira vista era uma habilidade incomum, já que as palavras eram escritas juntas em frases contínuas, levando os leitores a ensaiar um texto antes de lê-lo em voz alta a fim de evitar erros de interpretação, que mesmo assim eram frequentes (MANGUEL, 1997).

No fim do século XII e no século XIII, com a criação das universidades, o desenvolvimento da instrução dos leigos e o surgimento de uma nova classe burguesa, a

escrita e a leitura começaram a expandir-se para além dos muros dos monastérios. O processo gráfico ocorrido durante o século XII, quando se separaram as palavras escritas, também facilitou a leitura silenciosa. Como explicam Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 45-46):

Reservada inicialmente aos clérigos, mediadores dos textos religiosos para a coletividade, que praticavam a leitura em voz alta, a leitura tornou-se depois o apanágio de uma elite social, antes de ficar acessível ao conjunto da população, graças aos progressos da alfabetização no século XVIII e ao desenvolvimento das escolas primárias no século XIX.

A invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, transformou a relação com a leitura, permitindo a produção em maior quantidade e a menor custo obras com um formato mais fácil de manusear. Isso contribuiu para que o livro, antes um produto raro e artesanal, lido e relido de forma intensiva, se tornasse mais acessível a um público crescente de leitores. Transformado o livro em objeto pessoal, abriu-se caminho para uma leitura silenciosa e individual, no âmbito do privado.

Se a leitura em voz alta implicava compartilhar o texto, deliberadamente ou não, a leitura silenciosa permitiu uma forma de comportamento muito mais livre, como explica Manguel (1997):

Um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas de um ouvinte. A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor e o singular “refrescamento da mente”, na feliz expressão de Agostinho. (MANGUEL, 1997, p. 68).

A leitura silenciosa implicou modificações também nos próprios espaços de leitura, como salas de aula, bibliotecas e gabinetes de leitura, no mobiliário adequado para a leitura e organização dos livros, nos acessórios utilizados pelos leitores em cada um desses ambientes e na própria postura corporal dos leitores. Isso porque o espaço físico e a posição do corpo predisõem a forma como o leitor segura o livro, inclina-se sobre ele, faz anotações, senta, passa os olhos. Mas esse condicionamento não é apenas físico, porque estão implícitas aí concepções da leitura socialmente partilhadas:

A prática da leitura transforma-se sob o efeito das mudanças no modo de morar (da grande sala coletiva onde todos comem, vivem e dormem para as peças individuais e separadas, que facilitam a intimidade) e da passagem de um modo de vida coletivo para uma vida familiar privada reduzida aos parentes próximos: a leitura torna-se uma atividade individual, particular, concentrada. As maneiras de ler, de se

comportar durante a leitura, de manifestar ou esconder suas impressões, de conter as emoções durante a leitura correspondem a normas sociais interiorizadas. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 129).

Surgiram, então, regras de comportamento para os leitores e para o uso dos livros. Essa ordem tradicional da leitura, de acordo com Armando Petrucci (1999), decorrente das práticas didáticas da pedagogia moderna e institucionalizadas pela escola burguesa entre os séculos XIX e XX, determinou as formas de realização da atividade de leitura. Segundo tais regras, deve-se ler sentado em posição ereta com os braços apoiados na mesa, tendo o livro diante de si; deve-se ler com a máxima concentração, sem mover-se, sem fazer barulho, sem incomodar os outros e sem ocupar muito espaço; deve-se ler de forma linear e ordenada, seguindo as subdivisões do texto. Em relação ao livro, deve-se folheá-lo com cuidado, evitando dobrá-lo, amassá-lo, maltratá-lo ou danificá-lo. As leituras realizadas com base nesse modelo passaram a ser consideradas legítimas, em contraposição às realizadas de forma livre, não regulamentadas. Em suma,

[...] a leitura feita com base nesses princípios e nesses modelos é uma atividade séria e absorvente, que exige esforço e atenção, que frequentemente é feita em comum, sempre em silêncio, segundo rígidas regras comportamentais; as outras maneiras de ler, em que o leitor está só, em qualquer lugar da casa, em total liberdade, são naturalmente conhecidas e também admitidas, mas como secundárias, e são toleradas a custo e sentidas como potencialmente subversivas, porque expressam atitudes de pouco respeito para com os textos que fazem parte do cânone, e que são portanto naturalmente venerados. (PETRUCCI, 1999, p. 221).

O livro, nesse momento, ainda é um objeto sacralizado, ao qual se deve respeito e reverência. A partir do século XIX, no entanto, com a industrialização da atividade gráfica, verificou-se o aparecimento de grande tiragem de jornais e outras publicações de baixo custo, ampliando as opções de leitura e atingindo novos leitores, como as mulheres, as crianças e representantes de classes sociais mais baixas, como artesãos, assalariados e operários. A expansão do público leitor, por sua vez, só foi possível pela difusão da educação primária e da alfabetização em massa, repercutindo os ideais iluministas de tornar acessíveis a todos a leitura e a escrita como elementos principais da cidadania. Como melhor explicam Lajolo e Zilberman (2003):

Se não podemos escrever a biografia do leitor, temos condições de narrar sua história, que começou com a expansão da imprensa e desenvolveu-se graças à ampliação do mercado do livro, à difusão da escola, à alfabetização em massa das populações urbanas, à valorização da família e da privacidade doméstica e à emergência da ideia de lazer. Ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.14)

As autoras concluem, assim, que o desenvolvimento da leitura só foi possível graças ao surgimento e à expansão da sociedade capitalista:

Se é certo que leitores sempre existiram em todas as sociedades nas quais a escrita se consolidou enquanto código, como se sabe a propósito dos gregos, só existem o *leitor*, enquanto papel de materialidade histórica, e a *leitura*, enquanto prática coletiva, em sociedades de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista. Esta se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da família, do trabalho e da educação. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p.16, grifos das autoras).

Nesse processo, como aponta Zilberman (1999), o livro foi o primeiro objeto produzido industrialmente, ou seja, em grande quantidade e segundo a divisão do trabalho, abarcando um autor, um editor, um tipógrafo e um revisor, além dos trabalhadores responsáveis pela comercialização. O livro converteu-se, assim, no modelo da produção em série, originando ainda uma leitura popular de ampla repercussão.

Atualmente, assistimos à revolução que o computador e, mais recentemente, a Internet estão introduzindo no processo de comunicação, afetando todos os domínios de atividades relacionadas ao livro, modificando seu circuito tradicional, do processo de escrita à edição, da venda à conservação em bibliotecas, da propriedade intelectual às práticas de leitura. Pode-se dizer, nessa perspectiva, que as transformações por que passaram e estão passando as práticas de leitura estão vinculadas às transformações das práticas culturais. Não correspondem tão somente a evoluções técnicas, mas também a fatores sociais, culturais e econômicos.

Chartier (2001) sintetiza essas transformações em três grandes linhas que, por sua vez, não correspondem a uma mesma cronologia. A primeira refere-se às transformações das técnicas de reprodução dos textos, com a invenção de Gutenberg, quando do uso da mão passou-se à prática de uma técnica baseada na composição dos caracteres móveis e na impressão com prensa. A segunda linha, que não está vinculada à primeira, é a transformação das formas do livro, o qual, antes e depois de Gutenberg, possui as mesmas estruturas. Nesse sentido, os momentos-chave são, de um lado, a invenção do códice nos séculos II, III e IV da era cristã e, de outro, a invenção de um novo suporte do texto, a tela, outra forma de livro, já que se pode falar também do livro eletrônico. E, finalmente, a terceira linha de transformações refere-se à leitura: a invenção da leitura silenciosa (quando o leitor pôde se livrar da necessidade da oralização para si mesmo, não para os outros, mas para entender o sentido do que lia) e o que se chamou de revolução da leitura do século XVIII, que é o acesso à leitura extensiva, motivada pela popularização do impresso.

Mas as transformações não ocorreram de forma imediata. Por muito tempo conviveram os textos manuscritos com os impressos, por exemplo. O escrito copiado a mão sobreviveu ainda por muito tempo após a invenção de Gutenberg, até o século XVIII, prolongando-se até o XIX. Havia o receio de que o escrito impresso rompesse a familiaridade entre o autor e seus leitores e que a correção dos textos fosse corrompida pelo processo de mecanização e pelas práticas do comércio (CHARTIER, 1999a). De igual forma, mesmo quando se generalizou a leitura silenciosa, ler em voz alta foi uma maneira de entretenimento e encontro social que ocorria nos salões, nas sociedades literárias, nos cafés, nos serões, nas casas. Pela leitura oral, também os analfabetos poderiam acessar textos registrados por escrito.

Ao analisar a história dos modos de ler, Márcia Abreu (2015) afirma que, durante a primeira metade do século XIX, a leitura oral também foi uma das formas de mobilização cultural e política dos meios urbanos e dos operários. Quando as elites passaram a restringir os usos da oralização dos textos, diversas formas de lazer e de sociabilidade, antes mantidas pela leitura em voz alta, tornaram-se cada vez mais escassas. Manteve-se a leitura em voz alta nas Igrejas, nos tribunais e nas escolas.

Também é recente a concepção de que o bom leitor é aquele que lê em quantidade e variados textos. Por muitos séculos, a quantidade de textos impressos disponível era pequena, o preço elevado, e o livro, um objeto sacralizado. Assim, predominava a leitura intensiva, e considerava-se bom leitor aquele que lia pouco, relia e meditava sobre os escritos. Ler muito poderia ser visto como prejudicial à saúde, afetando a visão, provocando esgotamento mental e até mesmo privação dos sentidos, como alertava o médico suíço Tissot em livro intitulado *A Saúde dos Homens de Letras*, de 1775:

Os inconvenientes dos livros frívolos são de fazer perder tempo e fatigar a vista; mas aqueles que pela força e ligação das ideias, elevam a alma para fora dela mesma, e a forçam a meditar, usam o espírito e esgotam o corpo; e quanto mais este prazer for vivo e prolongado, mais as consequências serão funestas. [...] O cérebro que é, se me permitem a comparação, o teatro da guerra, os nervos que dele retiram sua origem, e o estômago em que há muitos nervos bastante sensíveis, são as partes que mais sofrem ordinariamente com o trabalho excessivo do espírito; mas não há quase nenhuma que não se ressinta se a causa continua a agir durante muito tempo. (TISSOT, 1775 *apud* ABREU, 2015, p. 2).

Ainda de acordo com Abreu (2015), se hoje incentivamos a leitura e estimulamos, principalmente, a literatura, até o século XIX, a leitura de romances foi vista como um forte perigo para a moral, especialmente a das mulheres e moças, já que o contato com cenas reprováveis proporcionado pela leitura de romances poderia influenciar o comportamento das

leitoras, estimulando a identificação com personagens envolvidas em situações pecaminosas, como as mentiras, as paixões ilícitas e os crimes. Além disso, as leituras frívolas eram consideradas um desperdício de tempo, desviando as pessoas das obrigações cotidianas.

Se, anteriormente, a imagem tradicional da mulher leitora apresentava motivações religiosas e voltadas à família, alheia às questões da vida pública, com a alfabetização em massa, as novas leitoras do século XIX desenvolveram gostos mais mundanos, o que impulsionou o surgimento de novas formas de literatura concebidas para elas, a exemplo dos livros de cozinha, das revistas e, principalmente, do romance popular barato. De acordo com Martyn Lyons (1999), o romance era a antítese da literatura prática e instrutiva; servindo ao divertimento, exigia pouco esforço cognitivo. Assim, enquanto os jornais, com reportagens sobre eventos públicos, pertenciam geralmente ao domínio masculino, os romances, ligados à imaginação, pertenciam à esfera privada à qual eram relegadas as mulheres burguesas. Essa divisão reforça a concepção da época sobre as mulheres, vistas como seres de capacidade intelectual limitada ou inferior. Segundo o autor:

Embora as mulheres não fossem as únicas leitoras de romances, elas eram consideradas o principal alvo da ficção romântica e popular. A feminização do público leitor de romances parecia confirmar os preconceitos dominantes sobre o papel da mulher e sua inteligência. Romances eram tidos como adequados para as mulheres por serem elas vistas como criaturas em que prevalecia a imaginação, com capacidade intelectual limitada, frívolas e emotivas (LYONS, 1999, p. 171).

A ampliação do público leitor também impulsionou as editoras a atender às necessidades e às exigências de um público cada vez mais heterogêneo. Da elite cultural aos menos escolarizados, todos agora liam a variedade de materiais escritos que circulava socialmente: panfletos, almanaques, jornais, revistas, literatura clássica, apresentada em volumes ricamente encadernados, e narrativas adaptadas, como os volumes da Biblioteca Azul¹⁰ ou os livros de bolso. Esses últimos, vendidos por ambulantes, constituíam publicações baratas e, na maioria das vezes, precárias e pouco cuidadas, destinadas aos menos favorecidos economicamente e aos que não podiam ou não queriam frequentar livrarias. De acordo com Chartier (1999b):

¹⁰ A Biblioteca Azul (*Bibliothèque Bleue*) era composta de textos que já haviam sido publicados de outras formas ou por outros editores, mas, ao dar-lhes novas formas, colocavam-nos ao alcance econômico e intelectual de novos leitores, cuja leitura não era a dos letrados. Conforme Chartier (1999b, p. 126), “[...] com a transformação formal e material de sua apresentação, que modifica formato e paginação, corte do texto e ilustração, os textos podem ganhar novos públicos, mais amplos e menos eruditos, e receber novas significações, distantes das que foram desejadas por seu autor ou construídas por seus primeiros leitores.”

“Sem qualidade”, estas obras eram condenadas ao desdém dos letrados e ao desaparecimento. A mesma coisa se disse do livro de bolso. Aqueles que o menosprezavam ou temiam expressavam sua nostalgia por uma forma nobre do livro e recebavam a perda de controle sobre a cultura escrita, apoiada em um conjunto de dispositivos, como o comentário ou a crítica, que produzem uma triagem entre as diferentes classes de leitores e as diferentes categorias de leitura. (CHARTIER, 1999b, p. 111).

Por outro lado, manifestou-se uma preocupação não apenas em relação ao *corpus* das leituras, mas, especialmente, em relação às maneiras de ler e compreender esses textos, numa tendência a desqualificar os leitores desprovidos de julgamento estético e de competência literária. A multiplicação de leitores associou-se, assim, à ideia da proliferação de leituras incontroladas e potencialmente perigosas. Devido a isso, muitas estratégias foram utilizadas, em diferentes épocas, para condicionar, controlar ou reprimir os leitores e as leituras. André Belo (2008), em estudo teórico sobre a história do livro e da leitura, explica melhor esses mecanismos de controle:

Por um lado, os poderes, fossem eles civis ou eclesiásticos, senhoriais ou coloniais, monárquicos ou republicanos, revolucionários ou contrarrevolucionários, paroquiais ou familiares, sempre tiveram consciência de que a relação do leitor com o texto tinha qualquer coisa de incontrolável e sempre defenderam a ideia de que existem boas e más leituras, boas e más interpretações de textos, dos livros, das imagens, dos discursos, do teatro, dos filmes. (BELO, 2008, p. 56).

No século XVI, o surgimento do leitor está vinculado ao papel desempenhado pela Igreja e pelo Estado, que compreendem o aprendizado da leitura como uma ferramenta de propaganda e difusão de suas ideias. Nesse contexto, a leitura vai constituindo-se como uma prática que, ao mesmo tempo em que emancipa, cria barreiras sociais e é alvo de censura e de políticas públicas que induzem o pensamento, o sentimento e as ações dos leitores. Segundo Chartier (1999a, p. 23), “[...] dos autos de fé da Inquisição às obras queimadas pelos nazis, a pulsão de destruição obcecou por muito tempo os poderes opressores que, destruindo os livros e, com frequência, seus autores, pensavam erradicar para sempre suas ideias.”.

Mesmo quando a liberdade de expressão foi consagrada, já no século XX, os discursos sobre a leitura veiculados pela Igreja Católica, pela escola republicana ou pela biblioteca procuraram controlar o conteúdo das leituras feitas pelos novos leitores, procurando desviar o público de certas obras, como o romance ou os livros de quadrinhos, orientando-os para as “boas leituras”, consideradas mais sérias e úteis. Esses três grandes discursos sobre a leitura, embora tivessem concepções diferentes sobre o que era bom para ler, usavam os mesmos instrumentos para impor o *corpus* das obras e das práticas consideradas legítimas. Atribuíram-se o poder de selecionar, afastar ou desaconselhar certas leituras (CHARTIER, 1999a).

As artes também tiveram papel relevante na legitimação das práticas de leitura. A iconografia anterior ao século XVIII mostra leitores sentados e imóveis no interior de gabinetes, representando um espaço retirado e privado. A partir do século XVIII, a pintura começa a representar, ainda que raramente, o leitor na natureza, o leitor que lê enquanto caminha, que lê na cama, permitindo comportamentos mais variados e livres. Com surgimento do cinema e da fotografia, podem-se visualizar práticas de leitura ainda mais desordenadas e menos controladas. Mas, segundo Chartier (1999a), na maioria das representações picturais, o leitor, durante muito tempo, permaneceu sentado:

A pintura ou a gravura imobilizam os leitores numa atitude que remete às convenções e códigos atribuídos à leitura legítima. Não se pode daí inferir que todos os leitores lessem forçosamente sentados no interior de um gabinete ou de um salão. Eles podiam ter práticas de leituras mais livres que não eram consideradas como legitimamente representáveis. (CHARTIER, 1999a, p. 79) .

Ao analisar as representações da leitura na iconografia europeia, Abreu (2001) também assevera que nossa ideia corrente do que seja ler provém, em grande parte, de ideias e imagens construídas no século XVIII e ao longo do XIX, as quais foram poderosas a ponto de fazerem parecer que ler sempre foi aquilo que elas mostravam, principalmente as pinturas da época. Retratavam-se homens e mulheres de padrão social elevado, associados a certos sinais exteriores de sucesso: roupas elegantes, boas casas, ambientes confortáveis, bem decorados e cheios de livros. Essas representações contribuíram, segundo a autora, para uma mitificação da leitura, associando-a a práticas e objetos retratados nas pinturas e aos elementos que lhe são agregados: a ideia de conforto, intimidade, saber, tranquilidade, prazer. E mais:

É em cenas semelhantes às europeias que se pensa, quando se discutem as práticas de leitura a serem promovidas no Brasil contemporâneo. Uma vez que elas parecem pouco frequentes – ou menos frequentes do que se gostaria – mantém-se o discurso da ausência de leitura como parte central da ideia de uma carência cultural brasileira (ABREU, 2001, p. 148).

Assim, a associação entre leitura e enobrecimento do sujeito foi sendo construída historicamente, tendo recebido forte impulso com a ascensão da burguesia. Além disso, tradicionalmente, o livro e a biblioteca são tidos como índices de conhecimento ou poder, de uma autoridade que decorre do saber que contêm.

Manguel (1997, p. 142) chega a afirmar que “[...] a associação de livros com seus leitores é diferente de qualquer outra entre objetos e seus usuários.”. As roupas, os

instrumentos de trabalho, o mobiliário, etc. possuem funções simbólicas, mas os livros imputam a seus usuários um simbolismo muito mais complexo do que o de um simples objeto. A posse de livros, segundo o autor, está associada a uma posição social e certa riqueza cultural; e quando esse *status* não é legítimo, artimanhas são usadas para criar a ilusão de intelectualidade:

Na Rússia do século XVIII, durante o reinado de Catarina, a Grande, um certo sr. Klostermann fez fortuna vendendo longas fileiras de encadernações recheadas de papel velho, o que permitia aos cortesãos criar a ilusão de uma biblioteca e assim obter o favor de sua imperatriz letrada. Em nossos dias, os decoradores enchem paredes com metros e metros de livros para dar ao ambiente uma atmosfera “sofisticada” ou oferecem papel de parede que cria a ilusão de uma biblioteca; os produtores de programas de entrevistas na televisão acreditam que um fundo de estantes de livros acrescenta um toque de inteligência ao cenário. Nesses casos, a noção geral de livros é suficiente para denotar atividades elevadas [...]. Tão importante é o simbolismo do livro que sua presença ou ausência pode, aos olhos do observador, dar ou tirar poder intelectual a uma personagem. (MANGUEL, 1997, p. 244).

A leitura acaba por integrar-se ao espaço doméstico e cotidiano, e a posse ou não de livros, como também o espaço a eles destinado dentro da casa podem revelar o valor simbólico que a leitura e o conhecimento a ela vinculado representam para o sujeito, como explicam Horellou-Lafarge e Segré (2010):

A biblioteca pessoal que se possui coloca o livro ao alcance da mão, revela os interesses, o lugar e a importância concedidos à leitura pelo dono da casa, tem também uma função ostentatória: os livros são tanto elementos do cenário estético quanto expressão da importância que se dá ao conhecimento. Presente nos salões burgueses cujas paredes ela reveste (as obras pintadas de Vuillard são uma ilustração disso), ou mais discreta na intimidade dos quartos, existe também, às vezes, na forma de estantes nas cozinhas, lugares de vida das camadas populares. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 138).

As representações da leitura nas artes: pintura, fotografia e cinema projetam modelos sobre os leitores, atuando muitas vezes de forma inconsciente na formação dos gostos. Outras formas menos explícitas de condicionamento da leitura, de acordo com Belo (2008), são os prefácios e as dedicatórias aos textos que pretendem ganhar a simpatia ou o respeito dos leitores. Podemos citar, nesse caso, exemplos bem conhecidos da literatura brasileira, como Manuel Antônio de Almeida, no prefácio de *Memórias de um sargento de Milícias*, ou João Simões Lopes Neto, em *Contos Gauchescos*, entre tantos. Ou, ainda de acordo com Belo (2008), o fato de autores como José de Alencar e Machado de Assis terem se dirigido retoricamente, nas suas obras, ao público feminino, visto que, no século XIX, concebia-se o

romance como uma leitura destinada essencialmente às mulheres. Além disso, as críticas sobre obras literárias publicadas nos meios de comunicação, como jornais e revistas especializadas, e a publicidade em torno de algum autor ou obra podem influenciar leitores e leitoras. É inegável hoje o poder da televisão, do cinema e da Internet para o surgimento de *best sellers* momentâneos, já que a audiência do filme, por exemplo, pode levar, em um segundo momento, à leitura do livro.

A análise dos espaços físicos onde ocorre a leitura, como as salas de aula, as bibliotecas ou os gabinetes de leitura, segundo Belo (2008), também permite estabelecer relações entre os leitores e os condicionamentos sociais e culturais a que estão sujeitos. A arquitetura e o mobiliário, a iluminação, a ordem de arrumação das obras, a forma com que se dá o acesso aos livros, de acordo com cada época, são elementos que podem influenciar o comportamento do leitor. Das bibliotecas do século XV, onde os livros estavam presos por cadeias de ferro a púlpitos e eram lidos em pé, às modernas bibliotecas do século XXI, em que os catálogos são informatizados e permitem ao leitor encontrar as obras diretamente nas estantes, mostra que, por mais livre e confortável que seja o acesso dos leitores de hoje aos livros, a seleção e a ordenação das obras disponíveis acaba por favorecer certas leituras em relação a outras.

Historicamente, ainda, foi construída a ideia do cânone, da “boa literatura”, das obras legitimadas pela escola e pela crítica, diferenciando ou relegando a um nível inferior as leituras cotidianas, de textos diversos, como de jornais, revistas e folhetos. A obra de ficção consagrou-se como modelo por excelência da leitura, como explica Zilberman (1999, p. 39):

[...] se se trata de enfatizar o valor da leitura enquanto procedimento de apropriação da realidade, urge que se esclareça a importância do objeto através do qual ela se concretiza – a obra literária. Pois, supondo-se que o ato de ler, em virtude de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, esta não se complementa sem o texto que demanda seu exercício.

Relacionada a isso está a diferenciação entre leitor e não leitor, definindo-se o leitor como aquele que lê literatura ficcional. Entretanto, segundo Chartier (1999a), os que são considerados não leitores leem, mas leem textos diferentes daquilo que o cânone define como uma leitura legítima. Segundo o autor:

O problema não é tanto o de considerar como não leitura estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras.

É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (CHARTIER, 1999a, p. 104).

Assim, enquanto se busca uma leitura ideal, não se percebem as leituras que de fato ocorrem. Por isso, é preciso conhecer as leituras correntes, aquelas que as pessoas comuns realizam em seu cotidiano. Uma concepção elitista de cultura, e de leitura, torna-as invisíveis e faz com que pouco se saiba sobre esses leitores e os objetos de leitura pelos quais se interessam. Como assevera Abreu (2001):

A delimitação implícita de um certo conjunto de textos e de determinados modos de ler como válidos, e o desprezo aos demais estão na base dos discursos que proclamam a inexistência ou a precariedade da leitura no Brasil. É leitor apenas aquele que lê os livros certos, os livros positivamente avaliados pela escola, pela universidade, pelos grandes jornais, por uma certa tradição de crítica literária, ainda que os critérios de avaliação, poucas vezes explicitados, estejam vinculados a noções particulares de valor estético, de cidadania, de conhecimento. Todos os demais escritos – mesmo que materialmente idênticos aos livros certos – são *não-livros*. Da mesma forma, aqueles que os leem – embora leiam – são *não-leitores*, pois leem *Sabrina*, leem Paulo Coelho, leem literatura popular. (ABREU, 2001, p. 154, grifos da autora).

A desqualificação dos objetos resulta, assim, na desqualificação dos indivíduos que os tomam para ler, fazendo da leitura um capital individual e de classe, com valor de mercado e de *status* no meio social. Historicamente, como mencionamos, tomou-se o livro como suporte privilegiado de leitura em detrimento a outros objetos. Contudo, desde o surgimento da tipografia, imprimiu-se uma variedade de materiais de leitura, como folhetos ocasionais e periódicos, panfletos, orações, éditos régios ou eclesiásticos, retratos e gravuras, pautas musicais e mapas, muitos deles feitos em grandes dimensões para serem afixados e dados a conhecer ao público. Mais frágeis que os livros e geralmente avulsos, a maioria desses materiais não resistiu ao tempo para tornar-se objeto de investigação dos historiadores do livro e da leitura, no entanto, isso não significa que eles não circulassem, fossem lidos e tivessem importância para um público potencialmente maior que os leitores de livros. Mais recentemente, no século XIX, a publicação de jornais e revistas também colocou em circulação grande quantidade de objetos de leitura, os quais, mesmo em maior quantidade e mais populares que o livro, não diminuíram o prestígio deste último como suporte legitimador da leitura.

No século XX, conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010), a leitura letrada é o modelo da leitura de livros. Lia-se o livro continuamente, do início ao fim, de maneira

linear, concentrada, intensiva. Nas últimas décadas daquele século, no entanto, a leitura linear foi perdendo sua preponderância e tornou-se cada vez mais uma atividade fragmentada, quebrada, descontínua:

Diante da abundância de textos, a leitura torna-se uma atividade desconcentrada e multiforme. Leem-se vários livros ao mesmo tempo, passa-se de uma leitura à outra; cada vez menos momentos específicos são dedicados à leitura, lê-se nos meios de transporte, fazendo outra coisa, ouvindo televisão, música, saboreando uma refeição, à espera de uma consulta médica. O tempo consagrado à leitura é um tempo intermitente, subtraído, roubado a outras atividades. Enfim, o silêncio deixa de ser associado à leitura; lê-se no meio do barulho, ouvindo discos, rádio. A prática da leitura parece passar por uma mutação que tende a uma maior dispersão, fragmentação (DONNAT, 1994 *apud* HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 132).

Essa transformação nas práticas de leitura acentuou-se, em pleno século XXI, com a comunicação mediada por computadores, que acarretou uma série de implicações na produção, circulação e recepção de textos. Os modos de leitura do texto digital diferem das formas de leitura dos textos impressos, visto que se apresentam dentro de um suporte específico (telas de computador), adquirem configurações próprias, permitindo a interatividade por parte do leitor e múltiplas possibilidades de trajetos de leitura pelas janelas do hipertexto. É preciso considerar, também, que ao se tratar da leitura na era digital, está implícita a tensão existente entre o texto impresso e o digital e dos suportes em que se inscrevem, adentrando-se em uma esfera que apresenta perspectivas diversas, que vão desde a mais otimista até a mais apocalíptica, que previu o fim dos livros e, por consequência, a obsolescência das bibliotecas.

Chartier (1999a) postula que o surgimento da era digital não implica necessariamente uma ruptura com os textos e livros impressos. Segundo o autor, o texto digital é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler:

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. (CHARTIER, 1999a, p. 12).

O suporte digital permite ao leitor usos, manuseios e intervenções muito mais numerosos e livres do que as formas antigas do livro. No livro em rolo antigo ou no códice medieval ou moderno, o leitor podia intervir, deixando suas anotações nos espaços em branco, mas as margens criavam uma divisão claramente marcada entre autor e leitor, “[...] entre a

autoridade do texto, oferecido pela cópia manuscrita ou pela composição tipográfica, e as intervenções do leitor, necessariamente indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação à autoridade.” (CHARTIER, 1999a, p. 88). Com o texto eletrônico, há a possibilidade de o leitor intervir no centro do texto, recortando, inserindo comentários ou partes de outros textos, fazendo da leitura um processo interativo de construção de sentidos.

Não se pode, portanto, pensar nos textos fora dos suportes nos quais eles são produzidos e apresentados ao leitor. O sentido de um texto está atrelado ao suporte que o acompanha, ou melhor, que o projeta, uma vez que o suporte pressupõe posições e papéis sociais ocupados pelos enunciadores e, conseqüentemente, a relação estabelecida entre eles. Para Chartier (1999a, p. 71), “[...] a obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado.”

Ao estudar a história do impresso, Chartier (2011) afirma que na produção de livros existem dois conjuntos de dispositivos que concorrem para a produção de sentido do texto. Um, criado pelo autor e resultante da escrita, puramente textual, que tende a impor um protocolo de leitura, ora aproximando o leitor a uma maneira de ler que lhe é indicada, ora fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja. São instruções, dirigidas explicitamente ou impostas de forma inconsciente ao leitor, com o objetivo de guiar a leitura, impondo o sentido desejado. Outro, constituído pelas formas tipográficas do texto: disposição e divisão do texto, tipografia, ilustração. Este último conjunto de procedimentos não pertence à escrita, mas à impressão, decididos pelo editor, variáveis conforme a época e capazes de sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. Os dispositivos tipográficos são tão ou mais importantes que os recursos textuais, visto que oferecem suportes móveis às possíveis atualizações dos textos. De acordo com autor:

[...] os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro das maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (CHARTIER, 2011, p. 78).

É preciso considerar, no entanto, que com o texto digital, as funções de autor e editor podem ser exercidas por um único sujeito. Segundo Chartier (1999a), com a revolução digital, as noções de autor, editor, tipógrafo, distribuidor e livreiro, tão claramente separadas no século XIX, após a industrialização do impresso, tendem a ser pulverizadas, pois os papéis desempenhados por cada uma dessas profissões, a partir do texto digital, podem ser

acumulados e realizados ao mesmo tempo.

Mas enquanto a escrita fixa o texto garantindo sua perenidade através do tempo, a leitura é entendida como uma prática criadora, inventiva, que não se esgota no texto lido, como se o sentido desejado pelo autor fosse o único a ser apreendido pelo leitor. A leitura é, antes, um processo que se realiza na interação leitor-texto. E o papel do leitor é fundamental na construção de sentido de um texto, pois cabe ao leitor (re)organizar, de modo coerente, as pistas deixadas pelo autor a ponto de estabelecer o sentido. Michel de Certeau (1994) assegura a importância desse papel ao dizer que o texto só tem sentido graças a seus leitores, transformando-se com eles e ordenando-se de acordo com os seus códigos de percepção:

Quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de “expectativa” combinadas: a que organiza um espaço *legível* (uma literalidade) e a que organiza uma *démarche* necessária para a *efetuação* da obra (uma leitura). (CERTEAU, 1994, p. 266, grifos do autor).

Nesse sentido é que se explica a bela imagem criada por Certeau (1994, p. 269) para designar a atividade dinâmica do leitor: “[...] os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram [...]”. Horellou-Lafarge e Segré (2010) também confirmam a leitura como uma atividade criadora, dinâmica, em constante evolução. Segundo as autoras, “[...] as maneiras de ler, de compreender, de interpretar, variam segundo as aptidões e os investimentos individuais. O modo de apropriação dos textos é criação, invenção, sempre em movimento [...]” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 144).

De um lado, portanto, está o texto, criado por um autor, fixado por um código, datado e inscrito em um suporte, de outro, está o leitor, que decifra o código e, por sua capacidade inventiva e criadora, tece relações com esse texto, estabelecendo o sentido. E as experiências desse leitor, seu repertório de leituras terá influência sobre a produção de sentido. Assim,

[...] todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância. Vemos portanto que, de um lado, há um processo de desmaterialização que cria uma categoria abstrata de valor e validade transcendentais, e que, de outro, há múltiplas experiências que são diretamente ligadas à situação do leitor e ao objeto no qual o texto é lido. (CHARTIER, 1999a, p.70-71).

Embora realizada individualmente, a leitura é uma prática marcada social e culturalmente. As maneiras de ler, os lugares de leitura, as circunstâncias que a envolvem, assim como os interesses, as motivações e o valor simbólico que se atribui à leitura são construídos no e com o grupo social. Ainda de acordo com Chartier (1999a):

[...] as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. (CHARTIER, 1999a, p. 92).

Tomando por base os fundamentos teóricos acima expostos, pode-se dizer que é possível analisar as práticas de leitura de um determinado grupo social, delimitado espacial e historicamente, como nos propomos a fazer nesta tese ao investigar as práticas de leitura dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves. Mesmo tendo consciência da grande diversidade de leituras e modos de leitura possíveis, entendemos que a leitura é uma prática sociocultural associada a fatores como a origem social, as condições econômicas, o nível de escolaridade, a profissão, a idade, o sexo, os interesses e as motivações de cada sujeito. Além disso, a leitura é uma atividade integrada a instituições como a família, a escola, a igreja, bibliotecas, academias literárias, clubes. Em cada época, os leitores partilham entre si espaços, gestos e modos de leitura, assim como valores morais e estéticos, que influenciam a recepção dos textos e os usos que deles fazem.

1.2 A LEITURA À LUZ DA SOCIOLOGIA DA LEITURA

A Teoria da Literatura, por boa parte do século XX, privilegiou a atenção exclusiva ao texto, às qualidades intrínsecas da obra, analisadas somente pelo olhar especializado do crítico. Somado a isso, a leitura fomentada pela escola também contribuiu para o fortalecimento desse modelo. Ao ampliar seu campo de ação para além do texto e seu autor, a Teoria da Literatura possibilitou investigações cujo interesse voltou-se para o leitor. Com a vertente teórica da estética da recepção¹¹, que se formou a partir anos 1960, o processo da

¹¹ A estética da recepção, cujos maiores representantes são Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926-2007), questiona os princípios do formalismo e do estruturalismo, atribuindo ao leitor um papel ativo no processo de conhecimento e descrição da obra de arte literária. Conforme Jauss, é o leitor que, responsável pela atualização dos textos, garante a historicidade das obras literárias. A historicidade, por sua vez, não decorre do fato de uma obra ter sido produzida em determinada data, mas da circunstância de ainda ser lida e apreciada. No entanto, o leitor, responsável pelas atualizações contínuas, não é entendido enquanto indivíduo particular, mas

leitura ganhou relevância nos estudos literários, e o leitor tornou-se o centro, tomando a feição do público.

Em *Literatura e Sociedade*, Antonio Candido (2000) reflete sobre a influência que o meio social exerce sobre a arte e, inversamente, qual a influência que a arte exerce sobre a sociedade. O autor postula que todo processo de comunicação pressupõe um comunicante (o artista), um comunicado (a obra) e um comunicando (o público), e, como resultado final, o efeito que produz no público receptor. Estudar o fato literário pressupõe, portanto, levar em consideração esses três elementos da produção artística, indissolúvelmente ligados em uma relação dialética.

A arte é criada por um indivíduo identificado com as aspirações e valores de seu tempo e ligado a forças sociais condicionantes, que determinam a ocasião de a obra ser produzida, a necessidade de sua produção e se vai ou não se tornar um bem coletivo. A obra, por sua vez, depende do artista e das condições sociais que determinam sua posição, como valores sociais, ideologias, sistemas e técnicas de comunicação. E o público, que é o receptor da obra, é influenciado tanto por fatores estruturais da obra quanto por fatores socioculturais. Nessa tríade, o autor é intermediário entre a obra que criou e o público a que se dirige. A obra, por sua vez, vincula o autor ao público. E o público dá sentido e realidade à obra, tornando-se um elo entre o autor e a sua própria obra (CANDIDO, 2000).

Robert Escarpit (1968) também propõe que todo fato literário pressupõe escritores, livros e leitores, ou seja, criadores, obras e público. É um circuito de trocas que, por meio de um sistema de transmissão extremamente complexo, envolvendo ao mesmo tempo a arte, a tecnologia e o comércio, une indivíduos bem definidos a uma coletividade mais ou menos anônima, mas limitada:

Em todos os pontos do circuito, a presença de indivíduos criadores põe problemas de interpretação psicológica, moral e filosófica; a mediação das obras põe problemas de estética, estilo, linguagem, técnica; finalmente a existência de uma colectividade-público põe problemas de ordem histórica, política, social e até mesmo econômica. Por outras palavras, há – pelo menos – mil e uma maneiras de explorar o facto literário. (ESCARPIT, 1968, p. 9-10).

Nessa perspectiva, cabe à Sociologia da Leitura estudar as influências que cada elemento exerce sobre os outros e os contextos que determinam ou demarcam estas três instâncias: autor, obra e público. Ela é um segmento da Sociologia da Literatura, cujo objetivo é estudar o público como um elemento atuante no processo literário, considerando que suas

corresponde a uma generalidade coletiva, definida desde o horizonte de resposta dado a certo texto. (ZILBERMAN, 2001).

mudanças em relação às obras alteram o curso da sua produção. Assim, pesquisam-se as preferências do público, levando em consideração os diversos fatores sociais que interferem na formação do gosto e servem de mediadores de leitura, como também as condições específicas dos consumidores de acordo com sua posição social, cultural, profissional, faixa etária, sexo, etc. (AGUIAR, 2007).

O leitor, então, passa a receber maior atenção, em detrimento do autor e da obra, anteriormente privilegiados pelos estudos literários. Uma vez que o leitor passa a ser agente ativo nesse processo, atribuindo sentidos ao texto, o valor estético da obra é relativizado. Se, por um lado, não se emitem juízos de valor estético, por outro, favorece-se a compreensão do fato literário no cotidiano de sua existência, caracterizado por sua circulação na comunidade de leitores. Assim, a Sociologia da Leitura:

[...] entende o literário em seu sentido mais amplo, atendo-se ao terceiro polo da comunicação - o leitor -, incluindo aí as contingências vividas e as influências de todos os fatores sociais que podem controlar a quantidade e a qualidade do consumo. Se toda leitura é foco de estudo porque definidora de um tipo de público, é também objeto de análise a recepção dos textos considerados marginais e sublitterários, isto é, a sociologia da leitura desconsidera o valor literário, intrínseco às obras, para se ater ao largo contexto de sua circulação e consumo e busca aí as razões de seu sucesso e permanência. (AGUIAR, 2007, p. 35).

Com a inclusão da História da Leitura nas pesquisas, buscando localizar as obras efetivamente publicadas, lidas e consumidas em diferentes períodos da História, a Sociologia da Leitura enfraqueceu a distinção entre alta literatura e literatura de massa. Pesquisadores como Escarpit, entre os anos 1950 e 1970, e Darnton e Chartier, a partir dos anos 1980, mesmo sob perspectivas teóricas distintas, revelam que o sistema literário abrange muito mais obras do que as registradas pela História da Literatura. Em intensa pesquisa de recuperação de fontes, esses autores procuram compreender as práticas de leitura de sujeitos de diferentes classes sociais e espaços geográficos, na tentativa de esclarecer em que medida a literatura apresenta horizontes plurais de recepção e consumo.

A literatura sob o ponto de vista mercadológico foi abordada por Escarpit (1968), em *Sociologia da Literatura*. Perceber os leitores como consumidores pressupõe tomar o livro como mercadoria, um produto passível de compra e venda, e que, como tal, participa das leis do mercado que impulsionam a sociedade capitalista, gerando lucros, envolvendo indústrias e trabalhadores assalariados.

Escarpit (1968) considera que, como empreendimento mercadológico, a literatura envolve uma produção, um mercado e um consumo: o produtor configura-se no empresário

responsável pela colocação do livro no mercado; a obra é selecionada conforme interesses sociais, econômicos e culturais; e a aceitação da obra está condicionada à capacidade de satisfazer o público-alvo das editoras. Assim, tanto as obras que chegam aos leitores como a formação dos gostos estão sujeitas a interesses de diversos segmentos. Para o autor:

[...] o acto de leitura não é um simples acto de conhecimento. É uma experiência que compromete o ser vivo, tanto nos seus aspectos individuais como nos coletivos. O leitor é um consumidor e, como todos os consumidores, é guiado por um gosto, tanto mais que não exerce um juízo, mesmo que seja capaz de emitir uma justificação racional *a posteriori* sobre esse gosto. (ESCARPIT, 1968, p. 192).

No entanto, Escarpit (1968) menciona que o consumo de livros não pode ser confundido com a leitura, pois o livro representa apenas uma pequena parcela das leituras possíveis e uma parcela menor ainda das efetivas. Pode-se comprar um livro sem ter a intenção de lê-lo, apenas como sinal de riqueza, de cultura ou de bom gosto, ou pode-se ler o livro com outras intenções que não sejam as de prazer estético ou de obter qualquer benefício cultural. Convém, na perspectiva do autor, estudar as motivações psicológicas e as circunstâncias materiais que condicionam o comportamento do leitor.

Pierre Bourdieu (2011), por sua vez, afirma que a leitura é um consumo cultural, como outros tantos, mas que possui suas particularidades. Ela é diretamente ensinada pelo sistema escolar, o que significa que o grau de instrução vai ser decisivo no sistema de fatores explicativos, juntamente com a origem social. De acordo com o grau de instrução, pode-se fazer uma previsão referente ao que o indivíduo lê, ao número de livros que leu num determinado período, como também é possível criar expectativas em relação à sua maneira de ler.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o valor simbólico atribuído ao livro, enquanto objeto cultural, e à leitura, enquanto prática, é construído dentro de um processo educativo, ambientado no grupo social a que pertence o indivíduo e influenciado pelas instituições as quais integra. Da mesma forma, o gosto cultural é um produto desse sistema e não fruto de uma sensibilidade inata. Para Bourdieu (2011), o gosto cultural resulta de imbricadas relações de força poderosamente alicerçadas nas instituições transmissoras de cultura da sociedade capitalista, como a escola e a imprensa.

Horellou-Lafarge e Segré (2010) apontam que quanto mais se ascende na hierarquia social, mais aumenta o número de livros lidos. Isso porque, apesar de sua relativa banalização, o livro continua sendo um bem reservado àqueles que já usufruem de um repertório cultural. Ou seja, a posse de um grande número de livros está relacionada à posse de outros bens

culturais, como discos, CDs, DVDs, obras de arte. Da mesma forma, a intensidade da leitura está associada a outras práticas, como ir ao teatro, ao cinema, visitar um monumento histórico, frequentar bibliotecas, mostras de arte, tocar um instrumento musical. Segundo as autoras:

A prática da leitura, mesmo mantendo um lugar preponderante, parece indissociável de outras práticas culturais. Interessa ao conjunto das camadas sociais, mas a intensidade da leitura, quer medida pelo número de livros possuídos, comprados, quer pelos lidos, é o apanágio de uma elite (que alia diplomas, rendas elevadas e posição social), como são o conjunto das práticas que estão relacionadas com a arte e a cultura. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 105).

Sendo uma prática sociocultural vivenciada entre as demais e relativizada segundo as regras dos jogos sociais de que participa, conforme considera Aguiar (2007), há que se ter um cuidado, na pesquisa de caráter sociológico, em relação às declarações dos sujeitos sobre suas leituras. Também conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010), as declarações de leitura devem ser tomadas com precaução, pois refletem mais as representações da leitura dos sujeitos pesquisados, do que sua prática de fato. Imbuídos do desejo de integração social e com vistas a ascender socialmente, ao declararem mais uma prática reconhecida como legítima do que uma prática real, os sujeitos revelam uma preocupação em manifestar sua conformidade às normas culturais. As próprias pesquisas, ainda segundo as autoras, até a década de 1970, interessavam-se fundamentalmente pela leitura de livros. Ler significava ler livros, desconsiderando-se as demais leituras:

Subentende-se que o livro é o símbolo da leitura e o meio valorizado, legítimo, de acesso à cultura, ao saber, aos conhecimentos, oferecendo assim às categorias sociais modestas a perspectiva de uma ascensão social à qual aspiram e dando aos integrantes das classes populares que privilegiam a leitura de revistas em detrimento dos livros o sentimento de não serem leitores (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 96).

Bourdieu (2011) também adverte sobre o que chama de “efeito de legitimidade”, ou seja, para as declarações que os sujeitos julgam legítimas de serem feitas:

De fato, evidentemente, a mais elementar interrogação da interrogação sociológica ensina que as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende “o que é que eu leio que mereça ser declarado?” Isto é: “o que é que eu leio de fato de literatura legítima?” Quando lhe perguntamos “gosta de música?”, ele entende “gosta de música clássica, confessável?”. E o que ele responde não é o que escuta ou lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu de ter lido ou ouvido. (BOURDIEU, 2011, p. 236).

Outra questão a ser pensada é que, ao investigar as relações dos sujeitos com os suportes escritos e os seus usos em variados contextos, a Sociologia da Leitura toma como referência o livro enquanto objeto de leitura, dando especial atenção à literatura, mas incluindo, nas abordagens recentes, os gêneros considerados menores face ao cânone literário, seguido de outros suportes impressos, como o jornal e a revista. Os três (livro, jornal e revista) integram o atual sistema de classificação dos suportes de leitura. No entanto, dado o contexto da era digital e considerando a grande variedade de textos disponíveis na atualidade, busca-se ampliar o escopo da análise e considerar, nesta pesquisa, os textos escritos em suporte impresso ou digital, de qualquer gênero, independentemente de valor literário ou estético. Da mesma maneira, merecerão maior atenção as práticas de leitura relacionadas ao contexto escolar/acadêmico e profissional, além das leituras realizadas como forma de lazer ou entretenimento, foco principal dos estudos até então.

Horellou-Lafarge e Segré (2010) apresentam quatro tipos de leitura, diferenciados em função dos conteúdos e dos usos que os leitores fazem deles. O primeiro, “leituras comuns”, expressão criada por Darnton (1985 *apud* HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010), refere-se às leituras que correspondem a preocupações e interesses dos leitores frente aos problemas enfrentados nas diferentes fases da vida, quando a narrativa, as experiências relatadas, lhes permitem compreender suas próprias dificuldades. Assim, os leitores não leem com fins literários, mas para resolver problemas da vida cotidiana, moral, pessoal, familiar. São leituras frequentes, segundo as autoras, entre as classes populares e médias, bem como entre os adolescentes, que encontram nesses textos um apoio, um auxílio, um modelo; e citam como exemplo as autobiografias e os relatos de vida. Pelas características desse tipo de leitura, podemos acrescentar também os livros religiosos e os de autoajuda.

O segundo tipo são as “leituras de documentação, leituras práticas”. Trata-se de leituras de utilidade mais direta, que buscam resolver situações concretas ligadas às condições de vida, à organização da casa e aos problemas práticos da vida familiar e cotidiana. Essas leituras ocorrem de maneira pontual, em função das necessidades imediatas, e destinam-se ao “fazer”, a serem convertidas em ações. De acordo com Horellou-Lafarge e Segré (2010, p.118), “[...] a mobilidade geográfica, as relações familiares mais frouxas, as mudanças na maneira de viver tornam mais difícil a transmissão entre as gerações das maneiras de fazer, de agir, de comportar-se, e as obras e revistas de autoajuda tomaram o lugar da comunicação interpessoal.”. É a leitura que busca informações, por exemplo, em enciclopédias, manuais, jornais, revistas e, atualmente, na Internet, através de portais de busca e *websites*.

As “leituras profissionais”, por sua vez, estão vinculadas à necessidade de informação, à atualização de conhecimentos exigida pelo progresso técnico e científico, que obriga os trabalhadores a se dedicarem, fora do tempo de trabalho, a leituras especializadas e ligadas à profissão. É o caso das obras ou das revistas de divulgação, técnicas e científicas. Também podem ser consideradas leituras profissionais aquelas realizadas pelos estudantes, as quais estão em íntima relação com o contexto acadêmico: livros técnicos, apostilas, artigos científicos.

O quarto tipo, conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010), são as “leituras de distração, de entretenimento”, que correspondem à necessidade de distração, de abstração em relação às preocupações da vida cotidiana, familiar, profissional. Podem ser uma tentativa de ruptura com a realidade, de escapar das inquietações que invadem o espírito. Constituem essas leituras as revistas de lazer, magazines de televisão, biografias romanceadas, novelas policiais, histórias em quadrinhos e toda a variedade de textos literários ficcionais, dos romances de sintaxe mais simples e tema acessível, até os romances mais complexos, que exigem maior atenção e reflexão por parte de leitor. Assim, as leituras de entretenimento diferenciam-se também, e hierarquizam-se, conforme seus conteúdos, grau de legitimidade e de acordo com os modos de investimento do público.

Ao trazermos essa diferenciação de leituras propostas por Horellou-Lafarge e Segré (2010), assumimos o pressuposto de que diferentes práticas de leitura se desenvolvem em diferentes espaços sociais e culturais, dentre eles, a família, a igreja, a escola e o trabalho. É, portanto, a perspectiva teórica apresentada ao longo deste capítulo que adotamos nesta pesquisa para abordar as práticas de leitura dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, tomando-os como protagonistas do ato de ler, considerando a leitura em sua variedade de tipologias e gêneros textuais, de suportes e locais de leitura e, principalmente, concebendo a leitura como uma prática em que pesam não apenas fatores econômicos, sociais e culturais do público investigado, mas também aspectos referentes às características dos cursos frequentados pelos sujeitos, os quais possuem especificidades em relação à estrutura curricular e ao perfil do profissional a ser formado.

Dedicamos o próximo capítulo à apresentação e análise dos Cursos Superiores de Tecnologia, buscando verificar como e em que medida a leitura é contemplada nos Projetos Pedagógicos dos cursos do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves.

2. OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Aprender na universidade não é um ganho garantido. Depende da interação entre alunos, docentes e instituições. Depende do que faça o aprendiz, mas também depende das condições oferecidas pelos docentes (e as que nos fornecem as instituições) para que o primeiro coloque em marcha sua atividade cognitiva. (CARLINO, 2017, p.13)

Os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos regulares de graduação, com características especiais, e correspondem a um nível da Educação Profissional e Tecnológica¹². Regulamentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (BRASIL, 2002) estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, voltam-se para o domínio e a aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em diferentes campos do saber relacionados a áreas profissionais.

A criação dos Cursos Superiores de Tecnologia ocorreu a partir da Reforma Universitária de 1968, que buscou suprir uma carência do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que atendeu à necessidade de redução dos gastos do Estado com a educação universitária e ao anseio da crescente classe média brasileira pelo acesso a cursos de nível superior. De acordo com Adriana Takahashi e Wilson Amorin (2008), a Lei nº 5.540, de 1968, que implantou a Reforma Universitária¹³, propôs a instalação e o funcionamento de “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilidades intermediárias de grau superior”, ou seja, cursos superiores de curta duração, em diferentes especialidades, atendendo a realidades diversas do mercado de trabalho.

A implantação desses cursos no Brasil foi impulsionada, em grande parte, pelos avanços tecnológicos e pelas transformações políticas e econômicas que afetaram diretamente o mundo do trabalho, o que exigiu do profissional uma maior capacitação em termos de conhecimentos formais, mas também uma mudança de perfil, conscientizando-o da necessidade constante de aperfeiçoamento. Assim, as universidades, instituições por excelência formadoras das elites e responsáveis pela produção do conhecimento científico e

¹²A Educação Profissional compreende uma variedade de processos educativos, de formação e de treinamento em instituições e modalidades variadas, que contemplam a formação técnica do estudante, em nível médio ou superior, por meio de cursos ofertados tanto por instituições formais de ensino, como por organizações patronais que compõem o sistema “S”, organizações sindicais, comunitárias ou não governamentais (FAVRETTO; MORETTO, 2013).

¹³ Antes disso, em 1961, a primeira lei estabelecendo Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – a Lei Federal 4.024, em seu Artigo 104, já trazia a possibilidade de “organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”, podendo ser considerada o primeiro passo formal no sentido de criar cursos superiores diferenciados (TAKAHASHI; AMORIN, 2008).

pelo desenvolvimento cultural em geral, sentiram a necessidade de dirigir-se a um público mais heterogêneo, capacitando-o para um mercado cada vez mais competitivo, o que levou à oferta de cursos em novos campos profissionais, focados nas transformações tecnológicas. Além disso, a experiência de outros países com a educação tecnológica, como os *Colleges of Advanced Technology*, na Inglaterra, os *Juniors Colleges*, nos Estados Unidos, os *Institutes Universitaires de Technologie*, na França, e os *Tanki Daigaku*, no Japão, mostrou que havia uma defasagem, no Brasil, na formação de profissionais capacitados para o uso das novas tecnologias.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Lei n. 9.394, representou o marco legal de uma política educacional preocupada em atender a demanda por formação profissional de nível superior. Iniciando um processo de reformulação profunda no Ensino Superior, equiparou em mesmo nível os Cursos Superiores Tecnológicos e os de Bacharelado e Licenciatura. Como diretriz básica, propôs que a Educação Profissional devia ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com vistas ao permanente desenvolvimento do país (BRASIL, 1996).

A partir da valorização e da ressignificação da Educação Profissional iniciada pela LDB 9.394/96, foram elaboradas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia e criados os Centros de Educação Tecnológica, instituições especializadas em Educação Profissional e Tecnológica, com o propósito de formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia, além de realizar pesquisas e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico foram definidas pelo Parecer CNE/CP n. 29, de 03 de dezembro de 2002. Além de apontar os critérios e objetivos do ensino tecnológico, as Diretrizes também constituíram um esforço para romper com o preconceito histórico nacional de que a educação para o trabalho destina-se à formação profissional de classes sociais menos favorecidas, fora da elite intelectual, política e econômica do país, propondo uma educação profissional de nível superior fundamentada no desenvolvimento do conhecimento tecnológico e na realidade do mundo do trabalho.

Conforme a Resolução CNE/CP 003, de 18 de dezembro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, em seu Art. 1º:

A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologia. (BRASIL, 2002).

Ou seja, não se trata de preparar os estudantes para atender aos interesses do mercado de trabalho exclusivamente, como foi o objetivo ao longo da história da Educação Profissional no Brasil, mas de elevar seu nível de escolarização e capacitá-los para mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades relacionadas ao contexto profissional e ao desenvolvimento tecnológico, características fundamentais para a inserção do indivíduo na sociedade contemporânea e para o exercício da cidadania. De acordo com o Parecer CNE/CP n. 29:

A nova educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, requer muito mais que a formação técnica específica para um determinado fazer. Ela requer, além do domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer, com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais, em busca do belo e da perfeição. (BRASIL, 2002, p.19).

O Decreto nº. 5.154, de 2004, regulamentando os artigos que tratam da Educação Profissional na LDB 9.394/96, estabeleceu os três níveis da Educação Profissional e Tecnológica: “I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.” (BRASIL, 2004).

Semelhante aos demais cursos de graduação, o ingresso nos Cursos Superiores de Tecnologia ocorre mediante processo seletivo, e o acesso é permitido aos que concluíram a Educação Básica - Ensino Médio ou Técnico integrado. Além da forma de ingresso, a formação acadêmica exigida para a docência nos Cursos Superiores de Tecnologia e as avaliações institucionais e dos cursos seguem a mesma legislação do Ensino Superior. E os egressos podem prosseguir os estudos em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

Segundo Takahashi e Amorim (2008), o que diferencia os Cursos Superiores de Tecnologia, que conferem diploma de Tecnólogo, dos demais cursos superiores, que conferem diploma de Licenciado ou Bacharel, está na proposta dos primeiros. Trata-se de cursos que atendem a uma demanda do mercado de trabalho por especialistas dentro de uma

área de conhecimento, em vez dos generalistas formados pelas outras modalidades de Ensino Superior. Ainda conforme os autores, as principais características dos Cursos Superiores de Tecnologia são o foco, a rapidez, a inserção no mercado de trabalho e a metodologia:

O foco desta modalidade é a formação em um campo de trabalho definido, alinhado às necessidades atuais. A rapidez refere-se à oferta do curso com uma carga horária menor, de dois ou três anos. Por estarem pautados em pesquisas de mercados para sua oferta e funcionamento, visam à rápida inserção do aluno no mercado de trabalho de acordo com as tendências do mercado. [...] A metodologia praticada abrange técnicas, métodos e estratégias focadas na aprendizagem, no saber e no saber-fazer, com propostas didático-pedagógicas voltadas para a prática. (TAKAHASHI; AMORIM, 2008, p. 217-218).

Outra característica dos cursos tecnológicos, segundo Sandra Smaniotto e Elizabeth Mercuri (2007), é a proporção entre teoria e prática e entre ciência e tecnologia, tanto no que diz respeito à formação do aluno quanto ao desempenho de suas atividades profissionais, o que o torna um profissional não só mais ligado à prática do que à teoria, como também mais próximo da tecnologia do que da ciência.

De acordo com a Resolução CNE/CP 003, de 18 de dezembro de 2002, em seu Art. 2º, os Cursos Superiores de Tecnologia deverão:

- I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular. (BRASIL, 2002, p. 01)

Os Cursos Superiores de Tecnologia, assim, não constituem cursos permanentes, devendo ser continuamente revistos, redesenhados e reorganizados a fim de garantir a adequação às transformações das necessidades do mercado de trabalho. Da mesma forma, seus currículos precisam ter flexibilidade, interdisciplinaridade, contextualização e atualização permanente. O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (2016), que organiza e orienta a oferta dos cursos em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual, apresenta denominações de 134 graduações tecnológicas,

organizadas em 13 eixos tecnológicos.

Em pleno século XXI, a Educação Profissional e Tecnológica vem ganhando cada vez mais espaço em instituições públicas e privadas, as quais estão ampliando a oferta de vagas e as opções de cursos. De fato, os grandes avanços no conhecimento científico, a velocidade das informações, a facilidade de acesso a elas e as tecnologias cada vez mais modernas empregadas nos processos produtivos exigem uma maior integração entre o mundo do trabalho e as instituições de Ensino Superior, como forma de inserir o futuro profissional nesse contexto. Os Cursos Superiores de Tecnologia traduzem bem essa dinâmica e revelam-se importante opção para aqueles que buscam uma formação profissional mais direcionada a determinado eixo tecnológico e em tempo reduzido, como também para os que buscam uma requalificação a fim de se inserirem no mercado de trabalho.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2014), os Cursos Superiores de Tecnologia correspondem a 13,2% do total de matrículas no Ensino Superior no Brasil. De 2003 a 2014, as matrículas nos cursos tecnológicos aumentaram quase oito vezes, chegando, em 2014, a 1.029.767 alunos matriculados. Os cinco cursos tecnológicos presenciais mais procurados no período de 2012 e 2013, de acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2015), foram: Gestão de pessoal/Recursos Humanos; Gestão e Logística; Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Empreendedorismo; e Marketing e Propaganda.

Esses números acompanham, de maneira geral, o crescimento das matrículas no Ensino Superior no Brasil. Entre 2003 e 2014, as matrículas em cursos de graduação aumentaram 96,5%. Entretanto, embora o acesso à escolarização de nível superior tenha se popularizado na última década, apenas uma minoria dos trabalhadores brasileiros possui curso de graduação. De acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil¹⁴ (2015), dos 49 milhões de trabalhadores empregados com carteira assinada em 2013, 9 milhões deles tinham nível superior completo, ou seja, 18,5% do total. O maior percentual desses trabalhadores, 45,2%, tem formação de Ensino Médio, correspondendo a 22,1 milhões de pessoas.

Diversas ações públicas foram implementadas, nos últimos dez anos, apontando para a legitimidade da Educação Profissional e Tecnológica no cenário educacional do país. Entre essas ações, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), representou um grande avanço no sentido de ampliar o número de vagas gratuitas no Ensino Superior, além de

¹⁴ O Mapa do Ensino Superior no Brasil (2015), realizado pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior, em sua quinta edição, traz um panorama da educação superior brasileira, como também de cada uma das cinco regiões e suas microrregiões. Os dados referem-se a número de matrículas em cursos presenciais e a distância, de instituições públicas e privadas, cursos mais procurados, percentuais de evasão, Fies, etc.

colaborar para a consolidação dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Os Institutos Federais, criados pela Lei n. 11.892, de 2008, foram constituídos a partir dos centros federais de educação tecnológica (CEFETs), das escolas técnicas federais, das escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, que passaram a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Caracterizam-se por serem “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008).

Dentre as finalidades dos Institutos Federais está a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, no sentido de formar e qualificar cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. A legislação também propõe que os Institutos Federais realizem e estimulem a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promovam a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais.

A Rede Federal corresponde a 4,5% das instituições de Ensino Superior no Brasil. Os Institutos Federais e os CEFETs correspondem a 1,7% dessas instituições, com um total de 131.962 matrículas de graduação em 2014, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1- Número de instituições de educação superior e número de matrículas em cursos de graduação, por organização acadêmica – Brasil – 2014

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas de Graduação	
	Total	%	Total	%
Total	2.368	100,0	7.828.013	100,0
Universidades	195	8,2	4.167.059	53,2
Centros Universitários	147	6,2	1.293.795	16,5
Faculdades	1.986	83,9	2.235.197	28,6
IFs e Cefets	40	1,7	131.962	1,7

Fonte: INEP (2014, p.3)

Existem, até o momento da pesquisa, 38 (trinta e oito) Institutos Federais presentes em todos os Estados brasileiros, oferecendo cursos de qualificação, Ensino Médio integrado,

Cursos Superiores de Tecnologia, Bacharelados, Licenciaturas e cursos de pós-graduação, em nível de Especialização e Mestrado. O estado do Rio Grande do Sul conta com três instituições desse tipo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha; e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, totalizando 41 (quarenta e um) *campi* em funcionamento.

Ao pensar no contexto do Ensino Superior Tecnológico é preciso levar em consideração, também, as novas tecnologias de informação e comunicação e a cibercultura¹⁵. Andrea Cecilia Ramal (2002), baseando suas reflexões em Bakhtin e Lévy para discutir as implicações da cibercultura na educação, parte da ideia de que as transformações que estão ocorrendo na organização e na produção dos conhecimentos configuram a base de um novo estilo de sociedade, na qual:

[...] a inteligência passa a ser compreendida como o fruto de agenciamentos coletivos que envolvem pessoas e dispositivos tecnológicos. Mudando as estruturas da nossa subjetividade, mudam também as formas de construção do conhecimento e os processos de ensino e aprendizagem. (RAMAL, 2002, p. 13).

De acordo com a pesquisadora, três elementos estão envolvidos no conjunto de mudanças que configuram esse novo perfil de sociedade. O primeiro é a velocidade com a qual as informações circulam e são produzidas, fazendo com que conhecimentos anteriores sejam modificados, revistos, fundidos com outros ou simplesmente se tornem ultrapassados. O segundo diz respeito à compreensão das relações entre trabalho, cidadania e aprendizagem, em que a capacidade de aprender permanentemente é crucial. Segundo a autora:

Dominar não só a leitura e a escrita, mas também as outras linguagens utilizadas pelo homem, analisar dados e situações, compreender o contexto e agir sobre ele, ser um receptor crítico e ativo dos meios de comunicação, localizar a informação e utilizá-la criativamente e locomover-se bem em grupos de trabalho e produção de saber se tornam saberes estratégicos para a vida cidadã no contexto democrático. (RAMAL, 2002, p. 13).

¹⁵ De acordo com Lévy (1999, p. 17), o neologismo “cibercultura” designa o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. O ciberespaço, por sua vez, “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.”

O terceiro elemento que compõe esse complexo quadro de mudanças está relacionado às tecnologias, que implicam mudanças nos modos tradicionais de gestão do conhecimento. A autora argumenta que os suportes digitais, as redes, os hipertextos são as tecnologias intelectuais que a humanidade passará a utilizar para aprender, gerar informação, ler, interpretar a realidade e transformá-la. Nessa nova perspectiva:

A informática transforma o conhecimento em algo não-material, variável, fluido e indefinido, por meio de suportes digitalizados, trazendo consigo processos provocadores de rupturas: a interatividade, a manipulação de dados, a correlação dos conhecimentos entre si por meio de links e nós de redes hipertextuais, a plurivocidade, o apagamento das fronteiras rígidas entre texto-margens e autores-leitores, a relativização da objetividade do conhecimento e da busca de verdades definitivas. (RAMAL, 2002, p. 14).

Os Cursos Superiores de Tecnologia, nessa perspectiva, além de oferecerem uma formação acadêmica pautada nos conhecimentos específicos da área de atuação, precisam capacitar o futuro profissional para atuar nessa nova sociedade. Precisam formar profissionais atentos às rápidas transformações que afetam o mundo do trabalho e, por isso mesmo, cientes da importância da formação continuada e do aperfeiçoamento constante. Segundo Ramal (2002):

Trabalhar é estudar, aprender, gerar inovação e fazer melhorias. Numa economia baseada em conhecimento, possuí-lo é tão importante quanto deter o capital financeiro. A velocidade das mudanças e a produção incessante de informação fazem com que, em muitos casos, o trabalhador precise reinventar a sua profissão, desenvolvendo novas competências e acrescentando novos saberes aos da formação inicial. (RAMAL, 2002, p. 67).

Reitera-se, portanto, o compromisso do Ensino Superior Tecnológico na formação de profissionais competentes para o uso das tecnologias, com habilidades para buscar e gerir informações e autonomia para administrar a própria aprendizagem. Ou seja, mais que profissionais capacitados para atender as necessidades do mercado de trabalho, é preciso formar cidadãos atuantes e conscientes de seu papel na sociedade.

2.1 A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

A leitura, no Ensino Superior, é o meio principal de acesso ao saber, aos conhecimentos formais de uma determinada área profissional, mas também pode ser uma via de acesso a um uso mais formal da língua, contribuindo para a inserção do sujeito na

sociedade. De acordo com Petit¹⁶ (2009b), para muitos estudantes de classes sociais menos abastadas, é o saber adquirido por meio da leitura que lhes dá apoio em seu percurso escolar e lhes permite constituir um capital cultural e uma desenvoltura na linguagem graças aos quais terão mais oportunidades no mundo do trabalho, podendo modificar as linhas do seu destino escolar, profissional e social.

Irané Antunes (2009) também fala das competências desenvolvidas pela leitura, as quais podemos também relacionar ao contexto do Ensino Superior. Por meio dela, promove-se o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história da humanidade, possibilitando novos repertórios de informação e desenvolvendo competências para a observação, a análise e a reflexão a respeito das certezas ou hipóteses construídas. Daí que a leitura promove o encontro com a alteridade, confirmando nossa subjetividade e constituindo-nos enquanto cidadãos. De acordo com a autora:

[...] a leitura é uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de *partilhamento*, uma experiência do encontro com a *alteridade*, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do *eu*. (ANTUNES, 2009, p. 195, grifos da autora).

E uma cidadania ativa, de acordo com Petit (2009b), é algo que se constrói. A leitura, assim, pode contribuir em todos os aspectos: no acesso ao conhecimento, na apropriação da língua, na construção da própria subjetividade, na extensão do horizonte de referência e no desenvolvimento de novas formas de sociabilidade.

Grande parte do conhecimento que circula no meio acadêmico apresenta-se sob a forma de textos escritos. A leitura, então, confirma-se como condição indispensável para a plena formação acadêmica e profissional do estudante de um curso de nível superior. Cada etapa da formação escolar implica diferentes exigências de leitura e habilidades de ler. No Ensino Superior, a leitura de textos mais complexos e de narrativas com interpretações mais profundas exige um conhecimento amplo de vocabulário, além de uma desenvolvida capacidade de compreensão e interpretação. Somado a isso, o aluno, progressivamente, deve apropriar-se do vocabulário técnico relacionado à área de conhecimento do seu curso, à estrutura e aos recursos linguísticos próprios dos textos de gênero acadêmico e científico. De acordo com Paviani (2006), espera-se, pois, do estudante desse nível determinadas

¹⁶ Petit (2009b) apresenta uma reflexão sobre a leitura a partir de sua pesquisa sobre histórias e práticas de leitura entre populações marginalizadas, moradoras da periferia de grandes cidades francesas, mas que podemos adotar aqui para falar da leitura no Ensino Superior.

habilidades de leitura, como identificar e selecionar informações de forma crítica e reflexiva, transformando informações em conhecimento a fim de elaborar e construir novos conceitos.

Diversas pesquisas realizadas com estudantes de cursos superiores, entretanto, evidenciam que grande parte deles não lê suficientemente ou não possui habilidades de leitura satisfatórias para esse nível de ensino (PAVIANI, 2006; ALVES, 2007; WITTER, 1997). Embora cheguem à universidade depois de, no mínimo, doze anos de escolaridade, muitos estudantes ainda apresentam dificuldades na leitura e na compreensão de textos.

Segundo Paviani (2006), a maioria dos estudantes que ingressa nos cursos superiores não é leitor. Alguns poucos, ao chegarem ao fim do curso, por força das circunstâncias, acabam tornando-se leitores. Outros leem estritamente o necessário desde o início do curso e, muito provavelmente, permanecerão com esse comportamento em relação à leitura, mesmo depois de formados, quando profissionais. Esses estudantes não percebem a leitura como forma de entretenimento, informação e desenvolvimento pessoal, limitando-se a ler apenas aquilo que é solicitado nas disciplinas cursadas, como textos, livros e apostilas disponibilizados pelos professores. Pode-se dizer, então, que realizam uma leitura com fins eminentemente pragmáticos.

É contraditório o fato de a leitura não estar presente no cotidiano acadêmico, mas o que as pesquisas apontam é que muitos estudantes demonstram desinteresse pela leitura dos textos, participando das aulas sem ao menos realizar as leituras solicitadas pelos professores. As bibliotecas também registram uma circulação baixa de estudantes, já que eles não costumam frequentar essas instituições em busca de livros ou outros materiais de sua área para estudo, recorrendo muito mais à Internet como fonte única de pesquisa (ALVES, 2007).

Geraldina Porto Witter (1997), em uma reflexão sobre a relação entre leitura e universidade, salienta a importância de considerarem-se as histórias de leitura dos estudantes, as motivações e preferências e os fatores sociais e culturais que facilitam ou dificultam a relação com a leitura. Todavia, há que se levar em conta também as condições oferecidas pelas instituições de Ensino Superior, que podem viabilizar ou dificultar o desenvolvimento do estudante como leitor. Segundo a autora:

Certamente as contingências de vida anterior ao ingresso na Universidade, o nível de desempenho em leitura com que nela ingressa e as condições atuais de vida do estudante são variáveis que influem na leitura do universitário. [...] É de se esperar que, mesmo o bom leitor, ao longo dos anos universitários, melhore suas características como leitor. Para isso é necessário um exemplo pessoal na busca de desenvolvimento e um esforço institucional para assegurar condições de ensino, de biblioteca, de estímulo e mesmo de exigência no que concerne à leitura (WITTER, 1997, p. 11).

As Instituições de Ensino Superior (IES), muitas vezes, deixam a desejar em relação à formação de estudantes com bagagem de leituras. Em determinadas áreas de conhecimento, como as Ciências Exatas e as Tecnológicas, essa falta pode ser ainda mais evidente, já que não se exige ou não se incentiva a leitura de textos mais extensos, mais complexos e, principalmente, de textos literários. Além disso, bibliotecas precárias em termos de literatura em geral e falta de espaços dentro da instituição destinados à leitura acabam não contribuindo para a formação de um aluno leitor ou desestimulam aquele que já é leitor.

Em estudo sobre a dificuldade de leitura de alunos de cursos superiores, Cleber Tourinho (2011) argumenta que, não raras vezes, as próprias instituições de ensino desmotivam a leitura crítica e reflexiva, propagando uma leitura solitária, dispersa e não planejada, o que conduz ao desinteresse por parte dos estudantes. Ou seja, os estudantes leem por obrigação, como um exercício obrigatório e maçante, como atividade-fim, desprovida de prazer, como mais uma tarefa a ser cumprida. Como explica o autor:

É raro o fomento ao debate de textos diversos e de obras inteiras, enquanto chovem as fotocópias de capítulos de livros e trechos retirados da internet, descontextualizados e “mastigados” pelos professores. Não se faz nenhum tipo exercício de correlação entre os diversos textos absurdamente técnicos e as principais obras do cânone universal, especialmente em áreas tecnológicas e de saúde. Aliás, amiúde os universitários demonstram um desinteresse preocupante frente aos textos indicados para análise e discussão em conjunto, frequentando as aulas sem apresentarem uma leitura prévia dos assuntos a serem debatidos. (TOURINHO, 2011, p. 341).

Para Paviani (2006, p. 28), “o ato de estudar implica o ato de aprender a ler”. Mas, obviamente, a leitura nem sempre é algo simples, e nem toda leitura é prazerosa. O gosto pela leitura pode não ocorrer de imediato no encontro entre leitor e texto; é, antes, algo a ser construído. Depende de habilidades, de técnicas, de procedimentos, de estratégias, de lidar com operações lógicas como definir, classificar, descrever, analisar, interpretar, entre tantas outras, que o estudante precisa desenvolver. Se, por um lado, como aponta Paviani (2006), o estudante universitário tem o compromisso de ler, sendo esse compromisso ao mesmo tempo ético (formação capaz de atender às exigências sociais) e profissional (formação que corresponda às exigências técnicas e científicas), por outro, não se pode negar a responsabilidade da própria instituição de Ensino Superior na formação de leitores.

Ao abordar questões relativas à leitura e à escrita na universidade, e como elas se relacionam com a aprendizagem, Paula Carlino (2017) investiga de que modo estão implicados os professores, as estratégias didáticas e as condições institucionais nas dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Para Carlino (2017), é principalmente por meio da leitura que os alunos entram em contato com a produção acadêmica de uma disciplina. A informação que os professores comunicam oralmente é apenas uma pista, uma forma de organização, uma introdução para que os estudantes possam buscar as fontes onde seus professores aprofundaram o conhecimento e o apresentaram de forma abreviada. Ou seja, não basta que os estudantes tomem notas das informações passadas pelos professores, é necessária a leitura atenta e comprometida da bibliografia de uma disciplina, uma prática de leitura recorrente e não apenas realizada alguns dias ou horas antes da avaliação. Por isso, argumenta a autora, a atividade de leitura dos estudantes, mesmo se tratando de Ensino Superior, deve ser acompanhada, orientada, a fim de que eles possam ingressar na cultura escrita do curso.

Tradicionalmente, os professores universitários exerciam um papel de transmissores de informação; reciprocamente, os alunos assumiam a função de receptores. Nessa configuração de ensino, conforme Carlino (2017), quem mais aprendia era o professor, já que a maior atividade cognitiva ficava a cargo dele, como “[...] investigar e ler para preparar as aulas, reconstruir o lido em função dos próprios objetivos, por exemplo, conectando textos e autores diversos para abordar um problema teórico, escrever para planejar sua tarefa, explicar aos outros o que compreendeu depois de anos de estudos” (CARLINO, 2017, p. 14). Ao aluno restava, portanto, apenas ouvir e fazer alguma anotação da aula expositiva. Nesse sistema, apenas o aluno mais capacitado e motivado, que empreendia ações similares as do professor, de estudar, relacionar e reelaborar a informação, aprendia; os demais apenas instruíam-se de forma superficial para dar conta das avaliações.

Além disso, outra consequência do modelo de ensino tradicional, é que os professores comunicavam aos alunos apenas uma parte do que eles precisavam aprender, descuidando de ensinar os processos e as práticas discursivas¹⁷ e de pensamento que, como especialistas em uma área, os professores foram aprendendo ao longo da sua formação. Ou seja, ao comunicar apenas os conteúdos da disciplina, os professores deixam de ensinar os modos de questionar, de pensar, de aprender em uma determinada área do conhecimento, modos esses relacionados com as formas de ler e escrever específicos da comunidade acadêmica a que pertencem (CARLINO, 2017).

Carlino (2017) emprega o termo “alfabetização acadêmica” para explicar que os modos de ler e escrever, os quais implicam habilidades de buscar, reconstruir, elaborar e

¹⁷ Práticas discursivas, na definição de Carlino (2017, p. 16), “[...] são o que certas comunidades fazem com a linguagem (incluindo como leem e escrevem), em determinados contextos e de acordo com alguns objetivos. Esse fazer habitual das comunidades discursivas gera expectativas entre seus membros que devem ater-se aos modos esperados de usar a linguagem, de acordo com certos valores e pressupostos epistêmicos.”

comunicar conhecimento, não são iguais em todos os âmbitos, demandando uma aprendizagem contínua. Ou seja, a autora opõe-se à ideia de que a alfabetização seja uma habilidade que, uma vez aprendida, esteja concluída. Da mesma forma, discorda que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita esteja concluído ao se ingressar no Ensino Superior. Para a autora, o conceito alfabetização acadêmica:

Assinala o conjunto de noções necessárias para participar da cultura discursiva das disciplinas, assim como nas atividades de produção e análise de textos requeridas para aprender na universidade. Pontua, dessa maneira, as práticas de linguagem e pensamento próprias do âmbito acadêmico superior. Designa também o processo pelo qual se chega a pertencer a uma comunidade científica e/ou profissional, precisamente em virtude de haver se apropriado de suas formas de raciocínio instituídas através de certas convenções de discurso. (CARLINO, 2017, p. 18).

Alfabetizar academicamente implica, portanto, “[...] que cada uma das disciplinas esteja disposta a abrir as portas à cultura do conteúdo que ensina para que, efetivamente, possam ingressar todos estudantes que provêm de outra cultura.” (CARLINO, 2017, p. 20). A pesquisadora defende o ensino da leitura e da escrita nas disciplinas, não apenas porque os estudantes ingressam no Ensino Superior com dificuldades, nem pelo interesse em contribuir para desenvolver as habilidades discursivas dos estudantes como um fim em si mesmo. Mas, sobretudo, porque “[...] ler e escrever fazem parte da prática profissional acadêmica dos graduandos que esperamos formar e porque elaborar e compreender escritos são os meios inconfundíveis para aprender os conteúdos conceituais das disciplinas que esses alunos também devem conhecer.” (CARLINO, 2017, p. 20).

Mais do que atribuir à Educação Básica a culpa pelas falhas na competência leitora dos estudantes, cabe, portanto, à universidade perceber os problemas relacionados à leitura e atendê-los com vistas a solucioná-los. Se, como afirma Witter (1997, p. 11), “a leitura é um comportamento essencial para o ensino-aprendizagem no ensino superior”, o ingresso no curso superior talvez seja, “a última oportunidade para tornar o cidadão um leitor competente, crítico, frequente, criativo, que compreende e usa de forma adequada as informações obtidas via texto.”.

Não se pode negar que, no contexto do Ensino Superior, a leitura é voltada principalmente para a linguagem técnico-científica necessária ao desempenho profissional. Mesmo assim, como salienta Witter (1997), o estudante, como cidadão, pode e precisa dedicar-se a outras leituras que não as específicas para o seu fazer profissional, e a universidade não pode ignorar esse fato. O problema é que, frequentemente, mesmo nos

cursos de formação de professores, a leitura tem pouca ênfase enquanto prática social a ser incentivada pelos futuros profissionais em seus espaços de atuação.

João Claudio Arendt e Valneide Luciane Azpiroz (2016), em ensaio que analisa o Projeto Pedagógico de um curso de Licenciatura em Letras, apontam que a leitura ainda não é abordada em suas múltiplas dimensões (antropológica, sociológica, histórica, linguística, pedagógica, tecnológica, etc.), deixando lacunas conceituais que repercutirão no ambiente escolar e no contexto social como um todo. Além disso, a mera instrumentalização do licenciando com técnicas e estratégias de leitura, bem como com metodologias de ensino da leitura, é insuficiente.

E é da literatura ficcional, segundo os autores, que emerge a fonte para despertar o gosto pela leitura e, conseqüentemente, desenvolver essa habilidade. Para formar leitores autônomos, é necessário criar estratégias capazes de fazê-los se sentirem atraídos pelo texto literário para além das exigências acadêmicas. Para Arendt e Azpiroz (2016):

Nada é mais redundante do que afirmar que a leitura constitui um ato solitário, de concentração e absorção profunda, ou mesmo uma forma de se subtrair da mesmice cotidiana (inclusive do marasmo escolar). Por isso, mais do que o prazer da leitura, deve-se desenvolver a necessidade da leitura. E isso implica trazer à tona, por meio da leitura literária, aquelas experiências reprimidas ou maquiadas com os excessos de ludismo e de superficialidade, ou seja, despertar monstros, revolver sombras e escavar vazios que devem ser, respectivamente, alimentados, iluminados e preenchidos com a leitura (ARENDDT; AZPIROZ, 2016, p. 113).

Considerando, portanto, o estudante como um sujeito em formação, é possível à Instituição de Ensino Superior contribuir para o aprimoramento de suas práticas de leitura, despertando-lhe o gosto pela leitura, fazendo-o perceber o ato de ler como uma necessidade essencial para seu crescimento intelectual e habilidade imprescindível para sua formação profissional. Assim,

[...] quando o aluno universitário desenvolve as habilidades de ler e de interpretar as significações que vão além do sentido literal do texto e quando sabe observar as “tramas que o tecem”, ele, além de encontrar informações e conhecimentos úteis ou necessários para sua formação, também tem acesso ao prazer do texto, e, então, a leitura pode tornar-se dever e lazer, saber e sabor (PAVIANI, 2006, p. 41).

Para além da leitura vista como atividade acadêmica, com finalidade prática, o aluno do Ensino Superior poderia, enfim, ser levado a desenvolver uma atitude perene de leitura, como define Tânia M. K. Rösing (2003, p. 18), “[...] um processo continuado de reflexão que resulta em atividades de leitura efetivas, consistentes, críticas, transformadoras, duradouras

em diferentes suportes, capazes de garantir condições de o leitor adaptar-se às transformações constantes do mundo.”.

De fato, a leitura no âmbito acadêmico, cada vez mais, é perpassada pela era digital, pela Internet. A geração que se apresenta à universidade, hoje, convive com diferentes aparatos eletrônicos, como *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, e os tem utilizado como principais suportes de leitura, o que implica novas relações entre texto e leitor, além de estabelecer novos processos de ensino e aprendizagem. Pode ocorrer, nesse sentido, o encontro de gerações que manuseiam esses recursos tecnológicos e daquelas que não os dominam, levando os professores a repensar as metodologias de ensino e os próprios trabalhos de pesquisa solicitados aos alunos. Embora a informação esteja disponível na rede mundial de computadores, cabe também à universidade o papel de mediadora entre a Internet e os alunos, orientando-os para a pesquisa, para a seleção e organização das informações, enfim, para o que pode ou não ser utilizado para fins acadêmicos e científicos.

Robert Darnton (2010), ao discutir o lugar do livro no atual contexto de comunicação digital, recupera a história das maneiras utilizadas para transmitir a informação a fim de problematizar a chamada sociedade da informação. O autor afirma que, desde que o ser humano aprendeu a falar, quatro grandes momentos na história provocaram mudanças fundamentais na tecnologia da informação, de forma que todos esses períodos foram uma era da informação, cada uma a seu modo, e que a informação sempre foi instável. Primeiramente, a invenção da escrita, o avanço mais importante da história da humanidade, que transformou a relação do ser humano com o passado e abriu passagem para o surgimento do livro. A segunda mudança ocorreu quando o códice substituiu o pergaminho, por volta do século III, transformando as práticas de leitura. Em seguida, com a invenção da imprensa de Gutenberg, na década de 1450, ocorreu a terceira mudança, que democratizou o acesso ao livro, permitindo o surgimento de um público leitor de massa na segunda metade do século XIX. E a quarta grande mudança deu-se com a comunicação eletrônica, a Internet, que se popularizou nos anos de 1990. Esta última mudança, contudo, nos levou a reconsiderar o próprio conceito de informação, a qual não deve ser encarada:

[...] como se assumisse a forma de fatos objetivos ou pepitas de realidade prontas para serem garimpadas em jornais, arquivos e bibliotecas, mas como mensagens que são constantemente remodeladas em seu processo de difusão. Em vez de lidar com documentos fixos e estabelecidos, precisamos lidar com textos múltiplos, mutáveis. (DARNTON, 2010, p. 47).

Aliás, o autor demonstra, a partir de exemplos da obra de Shakespeare, que a

estabilidade textual nunca existiu nem nas eras anteriores ao surgimento da Internet, seja por questões editoriais e de impressão, seja pela pirataria, que modificavam significativamente os originais de uma obra. Darnton (2010) argumenta que até mesmo os jornais, tidos como retratos da realidade e, portanto, confiáveis, não passam de uma interpretação dos fatos realizada por pessoas de acordo com a época em que vivem.

Exemplos como esses também reiteraram a importância da atividade de leitura no Ensino Superior, não no sentido de ler para acumular informação, mas de desenvolver habilidades de buscar, selecionar e interpretar informações a fim de produzir conhecimento. Em um contexto em que dados e informações sobre qualquer área do conhecimento são abundantes e modificam-se com enorme rapidez, ler de forma crítica e reflexiva torna-se uma capacidade fundamental na formação do futuro profissional.

2.2 A LEITURA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA DO IFRS - *CAMPUS* BENTO GONÇALVES

Mencionamos anteriormente que a leitura é uma exigência que perpassa a estrutura curricular de qualquer curso de nível superior; não seria diferente em um Curso Superior de Tecnologia. Os professores das disciplinas cobram dos estudantes a leitura de textos de gênero acadêmico e científico e são igualmente responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades leitoras nos discentes, auxiliando-os no processo de compreensão, interpretação e análise dos textos, a fim de que avancem na construção do conhecimento.

Com o objetivo de conhecer o espaço que a leitura ocupa na organização curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia, e de que forma é entendida e contemplada pelos programas das disciplinas, analisamos os Projetos Pedagógicos dos cinco cursos oferecidos pelo IFRS - *Campus* Bento Gonçalves e aqui investigados. Cabe mencionar que os cursos pertencem a diferentes eixos tecnológicos e possuem cargas horárias também variadas, em conformidade com o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia¹⁸ (2016), quais sejam: Alimentos (eixo tecnológico: Produção Alimentícia; carga horária: 2.850h); Análise e Desenvolvimento de Sistemas (eixo tecnológico: Informação e Comunicação; carga horária: 2.110h); Horticultura (eixo tecnológico: Recursos Naturais; carga horária: 2.880h); Logística (eixo tecnológico: Gestão e Negócios; carga horária: 2.205h); e Viticultura e Enologia (eixo tecnológico: Produção Alimentícia; carga horária: 2.850h).

¹⁸ O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia define os eixos tecnológicos, o perfil profissional de conclusão e fixa a carga horária mínima para o funcionamento dos cursos.

De acordo com a Resolução CNE/CP 003, de 18 de dezembro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, em seu Artigo 6º, a organização curricular dos referidos cursos deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em conformidade com o perfil profissional de conclusão de curso, o qual define a identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade. Assim, no Parágrafo 1º, estabelece-se que: “A organização curricular compreenderá as competências profissionais e tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia.” (BRASIL, 2002, p. 2).

Em consonância com a Resolução CNE/CP 003, de 18 de dezembro de 2002, o IFRS elaborou a Organização Didática (IFRS, 2015), que orienta e regulamenta a estrutura curricular dos cursos de nível superior da instituição. De acordo com essa normativa, no Art. 36, a matriz curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia será constituída por componentes curriculares e estruturada em núcleos, conforme a seguinte disposição:

- I. Núcleo básico: conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à educação superior como elementos essenciais para a formação humanística e o desenvolvimento profissional do cidadão;
- II. Núcleo tecnológico: correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão que deverá compreender os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização no sistema de produção social. (IFRS, 2015, p. 15)

Nos cinco Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia analisados, o único componente curricular que contempla, de forma explícita, conteúdos relativos à leitura é o de “Português Instrumental”¹⁹. O componente é oferecido em todos os cursos no primeiro semestre, integrando o Núcleo Básico da estrutura curricular, responsável pelo desenvolvimento de habilidades nas áreas de linguagens e códigos, como elemento essencial para a formação humanística e o desenvolvimento profissional do estudante, conforme descrito na Organização Didática do IFRS (2015).

¹⁹ No momento do desenvolvimento da tese, havia um grupo de trabalho formado por docentes da área de Letras do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves incumbido da elaboração de uma nova ementa para essa disciplina, que passaria a denominar-se “Leitura e Produção Textual no contexto acadêmico”. A nova ementa seria adotada pelos Cursos Superiores de Tecnologia na ocasião da revisão e reformulação dos respectivos Projetos Pedagógicos, prática que é realizada periodicamente.

A disciplina possui carga horária de 60 horas, correspondendo a quatro créditos, e a ementa é idêntica para todos os Cursos Superiores de Tecnologia da instituição:

PORTUGUÊS INSTRUMENTAL (60h): **Leitura**, interpretação e produção de textos. Coesão e coerência textual. Texto dissertativo de caráter científico. Texto informativo técnico. Normas gramaticais usuais (aplicáveis ao texto). Tipologia textual: resumo, resenha, artigo acadêmico, relatório, monografia. Referenciação bibliográfica. Oratória: conceito, o medo de falar em público, o que um orador pode e não pode fazer, qualidades do orador, o público, questões práticas. Recursos audiovisuais: regras básicas para a produção de um bom visual, recursos visuais mais importantes (vantagens e desvantagens). (IFRS, 2016, grifo nosso)

O objetivo desse componente curricular é fornecer aos estudantes ferramentas para ler, compreender e elaborar textos, fazendo uso das normas gramaticais da Língua Portuguesa, capacitando-os para as atividades acadêmicas e profissionais relacionadas à leitura e à expressão escrita e oral. É importante, nessa disciplina, que o entendimento da Língua Portuguesa esteja voltado ao ler, ao escrever e ao falar, tomando essas habilidades não como fins em si mesmas, mas como meios de realizar e participar, de forma plena, das práticas sociais cotidianas intermediadas pela linguagem.

A análise da ementa revela, contudo, algumas incoerências. Percebe-se que não há uma ordenação progressiva de dificuldade de conteúdos, trazendo, por exemplo, o texto dissertativo anteriormente ao texto informativo, e antes mesmo de abordar o resumo e a resenha. Além disso, o termo “tipologia textual”, que engloba “resumo, resenha, artigo acadêmico, relatório e monografia” é inadequado, já que se tratam de gêneros textuais. Além disso, a ênfase dada ao item “Oratória” não se justifica, pois o objetivo da disciplina é capacitar os alunos para a apresentação de trabalhos acadêmicos, desenvolvendo a expressão oral e corporal para situações de fala em público, mas não caracteriza um curso de dicção e oratória, como sugere a descrição dos conteúdos. A própria nomenclatura da disciplina, por sua vez, também é questionável: o termo “Português Instrumental” é um tanto superado, já que se baseia em concepções normativas e estruturais da língua, oriundas principalmente da gramática tradicional e decorrentes do estruturalismo, em que a linguagem era analisada de forma imanente, sem relação com os contextos de uso.

Em relação à leitura, especificamente, a disciplina permitiria o desenvolvimento de estratégias de leitura a fim de auxiliar os estudantes na compreensão e interpretação de textos, ampliando habilidades como análise, síntese, crítica e argumentação, tão necessárias ao bom desempenho acadêmico. Essas habilidades são importantes na formação acadêmica, pois não se restringem ao ambiente da universidade, tornando o futuro profissional mais proficiente

para ler os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade e ampliando sua autonomia na construção do pensamento. No entanto, a ementa da disciplina não menciona o desenvolvimento de estratégias de leitura como conteúdo a ser trabalhado, enfatizando mais a escrita, por meio da produção textual, que a leitura.

A maioria dos cursos superiores no Brasil possui em suas estruturas curriculares uma disciplina de Português, voltada para o ensino da compreensão e da produção de textos. A presença dessa disciplina no nível superior, de acordo com Shirley Hartmann e Sebastião Santarosa (2009), é correlata à popularização do acesso ao Ensino Superior ocorrida no século XXI, por meio da ampliação da oferta de vagas em instituições públicas e privadas. Essa abertura educacional proporcionou um processo de democratização a esse nível de ensino, já que, até então, o acesso à universidade era restrito a uma pequena e seleta parcela da sociedade. Mas, com isso, surgiram também alguns problemas, como as dificuldades que muitos alunos encontram para desenvolver atividades de linguagem típicas do meio acadêmico, fortemente centralizadas na escrita. Segundo os autores:

Tais dificuldades justificam, nesse nível de ensino, a presença da disciplina de Português e de um livro sobre compreensão de texto, com o objetivo de instrumentalizar os alunos com ferramentas necessárias para a realização de leituras no âmbito das atividades tipicamente acadêmicas, as quais exigem atitudes e posicionamentos próprios. (HARTMANN; SANTAROSA, 2009, p. 8).

Nas demais disciplinas que integram a estrutura curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves não há menção explícita à leitura ou ao desenvolvimento de habilidades leitoras dos acadêmicos. Pode-se presumir, pelo fato de não ser mencionada enquanto conteúdo, que a leitura constitua uma habilidade já construída nos estudantes e condição *sine qua non* para a realização de todas as demais atividades propostas pelos componentes curriculares, seja de compreensão e interpretação de textos, seja de elaboração de gêneros acadêmicos como resumos, resenhas, relatórios, artigos. Ou seja, se o aluno que ingressa no curso superior ainda não tem essas habilidades construídas, caberá à disciplina de Português Instrumental (ou equivalente) promover esse aprendizado; não é à toa que ela é oferecida no primeiro semestre de todos os cursos. Parece, pois, que a disciplina assume a função de instrumentalizar os alunos para a leitura e a produção de textos acadêmicos e científicos, como a própria nomenclatura sugere.

Mas, sob outro ponto de vista, se tomarmos a perspectiva de alfabetização acadêmica de Carlino (2017), já que os ingressantes no Ensino Superior deparam-se com uma nova cultura escrita, com gêneros textuais com os quais não estavam habituados no Ensino Médio,

a presença de uma disciplina dessa feição justifica-se, introduzindo os estudantes, no primeiro semestre do curso, ao estudo de gêneros textuais próprios do contexto acadêmico.

O que ocorre na prática, como já foi apontado por vários estudos, é que a grande maioria dos estudantes ingressa no curso superior com dificuldades de leitura, compreensão e elaboração de textos, mas que essas habilidades poderão sim ser desenvolvidas ao longo de sua formação acadêmica. Sem diminuir a relevância da disciplina de Português Instrumental (ou qualquer outra nomenclatura que ela receba), esse componente não pode ser o único responsável pelo desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes. As dificuldades de leitura e produção textual não serão resolvidas com uma disciplina específica, por isso, a importância de existirem propostas de trabalho integradas, em que os professores se disponham a desenvolver práticas leitoras a partir de um projeto pedagógico consistente e interdisciplinar. Em outras palavras, o curso superior como um todo, em seus diferentes componentes curriculares, deve assumir o compromisso de formar leitores proficientes. Como argumenta Carlino (2017):

[...] a leitura e a escrita demandadas no ensino superior são aprendidas na situação de enfrentar as práticas de produção discursiva e consulta de textos específicos de cada disciplina, e de acordo com a possibilidade de receber orientação e apoio por parte de quem domina o conteúdo e participa dessas práticas de leitura e escrita. (CARLINO, 2017, p. 26).

Em uma sociedade em que a linguagem é, ao mesmo tempo, constitutiva do sujeito e meio de acesso à informação e, portanto, à cidadania, o estudante do Ensino Superior tem o direito de aperfeiçoar suas habilidades de leitura e de escrita em direção à autonomia.

Outro ponto que devemos considerar é que, mesmo no componente curricular de Português Instrumental, não há menção explícita à leitura de literatura ficcional. A ementa da disciplina aborda a leitura de forma bastante ampla: “Leitura, interpretação e produção de textos”, mas em seguida, destaca os textos “dissertativo de caráter científico” e “informativo técnico”. Isso não impede, contudo, que o professor que ministre a disciplina inclua a leitura e análise de textos literários, mas também não o impele a fazê-lo. O espaço, provavelmente o único, que a literatura poderia ocupar dentro da estrutura curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia fica à mercê da boa vontade ou do gosto pela literatura do professor da disciplina de Português Instrumental, ou ainda, dos reflexos da formação literária que esse professor recebeu enquanto estudante de Letras. O que entra em jogo aqui é, portanto, a própria relação pessoal do professor com a leitura.

3 OS ESTUDANTES E SUAS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS

A leitura não é uma atividade isolada: ela encontra – ou deixa de encontrar – o seu lugar em um conjunto de atividades dotadas de sentido. (PETIT, 2009b, p. 104)

A leitura enquanto prática sociocultural é perpassada por fatores como o nível socioeconômico, a escolarização, o sexo, a idade, os objetivos e as perspectivas de vida de cada sujeito. No entanto, o que lê e a frequência com que realiza a leitura, os interesses e as motivações que regem essa prática são influenciados pelo grupo social ao qual pertence o sujeito e pelas instituições as quais integra, de acordo com os valores culturais desse grupo e instituições.

Em um célebre estudo sobre estudantes e professores universitários do sistema de ensino francês, realizado na década de 1960, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron²⁰ (2015) constataram que a origem social dos estudantes de nível superior constitui o fator de diferenciação de maior relevância, mais que outros como o sexo, a idade, a afiliação religiosa, capaz de determinar as escolhas, o prolongamento da escolarização e o sucesso escolar. Os pesquisadores observaram que os filhos das classes favorecidas adquiriam a cultura “como por osmose”, graças ao entorno familiar, no qual a leitura, a frequência a bibliotecas, a visitas a museus, teatros, concertos era uma prática comum, enquanto que, para os filhos das classes sociais desfavorecidas, a cultura escolar era aculturação, e a aprendizagem era vivida artificialmente, por estar distante de suas realidades concretas. Assim, enquanto que “[...] para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 42). Entretanto, como concluíram os pesquisadores, para grande parcela da população, a escola constituía a única via de acesso a essa cultura.

Na perspectiva apontada por Bourdieu e Passeron (2015), as chances de acesso ao Ensino Superior, as escolhas por determinada área de conhecimento e curso, e a própria permanência no curso, estão condicionadas à origem social dos estudantes:

²⁰ Em *Os herdeiros*: os estudantes e a cultura, publicado originalmente em 1964, Bourdieu e Passeron constatam que os sistemas de ensino reproduzem as desigualdades sociais por meio de uma relação estreita entre intelectuais (professores), educação e classes privilegiadas. Seus estudos mostram que a função de perpetuação das desigualdades em face da cultura predomina nos processos de escolarização. A cultura “legítima”, validada pelos exames e consagrada pelos diplomas, é a da elite, e o ensino, mesmo nas áreas científicas, “pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultas.” (2015, p. 10).

Usuários do ensino, os estudantes também são seu produto e não há categoria social na qual as condutas e as aptidões apresentadas levem com tanta intensidade a marca das aquisições passadas. Ora, como muitas pesquisas estabeleceram, é ao longo da escolarização, e particularmente durante as grandes transições da carreira escolar, que mais se exerce a influência da origem social: a consciência de que os estudos (e sobretudo alguns) custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio, as desigualdades da informação sobre os estudos e suas possibilidades, os modelos culturais que associam certas profissões e escolhas escolares a um meio social, enfim, a predisposição, socialmente condicionada, a adaptar-se a modelos, às regras e aos valores que regem a escola, todo esse conjunto de fatores que faz com que se sinta “em seu lugar” ou “deslocado” na escola e que seja percebido como tal determina, apesar de todas as aptidões iguais, uma taxa de sucesso escolar desigual segundo as classes sociais, e particularmente nas disciplinas que supõem toda uma aquisição, quer se trate de instrumentos intelectuais, de hábitos culturais ou de rendimentos. Sabe-se, por exemplo, que o sucesso escolar depende estreitamente da aptidão (real ou aparente) para manejar a língua com ideias próprias ao ensino e que o sucesso nesse domínio é sobretudo dos que fizeram os estudos clássicos. Vê-se portanto como os sucessos ou fracassos apresentados, que os estudantes e professores (inclinados a pensar na escala do ano escolar) têm tendência a imputar ao passado imediato, quando não ao dom e à pessoa, dependem na realidade de orientações precoces que são, por definição, o efeito do meio familiar. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 29-30).

Passado mais de meio século do referido estudo, e salvo as diferenças entre o contexto francês e o brasileiro, as constatações de Bourdieu e Passeron (2015) ainda são pertinentes à nossa realidade. O sistema de ensino do Brasil, da Educação Infantil ao Ensino Superior, ainda é marcado pelas desigualdades de acesso, permanência e rendimento escolar, o que indica, segundo Ione Ribeiro Valle²¹ (BOURDIEU; PASSERON, 2015), que a trajetória escolar das crianças e jovens está previamente definida por fatores como a rede de ensino frequentada (pública ou particular), o local de moradia (campo, cidade, centro, periferia), as expectativas da família em relação ao saber e à formação, o engajamento pedagógico dos profissionais da educação e a vontade política dos dirigentes do país.

Trazendo essa perspectiva à nossa pesquisa, poderíamos dizer, *à priori*, que a leitura seria uma atividade favorecida entre os estudantes das classes sociais mais elevadas, já que constitui suas práticas sociais, juntamente com outras atividades culturais, como a frequência a teatros, museus, exposições, concertos, evidenciando o valor simbólico atribuído à literatura, à música e às artes em geral. A prática da leitura seria, por conseguinte, consolidada e legitimada pela escola, encarregada, por sua vez, de reforçar os valores da cultura da classe dominante. Não obstante, devido à complexidade das práticas de leitura na

²¹ Por que ler *Os herdeiros* meio século depois? In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle.

contemporaneidade, como também em virtude da especificidade dos Cursos Superiores de Tecnologia, precisamos relativizar esses pressupostos e investigar a fundo essa questão.

Assim, antes de adentrar nas práticas de leitura propriamente ditas, propomo-nos a conhecer melhor quem são os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, sujeitos da nossa pesquisa, com o objetivo de delinear-lhes um perfil. Conhecer as condições socioeconômicas em que vivem, suas trajetórias escolares, suas práticas sociais e culturais, pode auxiliar-nos a compreender as atitudes desses sujeitos em relação à leitura, as concepções e motivações que regem suas práticas leitoras. Temos consciência, entretanto, da dificuldade de abarcar em um conjunto mais ou menos definido a diversidade de comportamentos diante da leitura praticada por sujeitos que, embora recebam a mesma designação de alunos de Cursos Superiores de Tecnologia, são tão diferentes em virtude de suas subjetividades, de suas histórias de vida, de seus recursos materiais, de seus currículos escolares, de suas perspectivas pessoais e profissionais. O que tentamos, portanto, dentro dessa complexidade, é encontrar algumas características comuns nos estudantes, que permitam sistematizar, de forma ampla, suas práticas de leitura.

O próprio ato de ler, por ser uma atividade dinâmica, vai transformando-se ao longo da vida do sujeito. O leitor altera e renova suas leituras de acordo com suas experiências, abandona ou retoma a prática da leitura, modifica suas escolhas. De acordo com Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 124), “[...] toda uma série de acontecimentos, de experiências ao longo da vida despertam ou modificam, conforme o caso, a atração pela leitura em geral, por este ou aquele gênero de livros, ou transformam a maneira de compreender ou interpretar este ou aquele texto.”. Grandes leitores podem perder, momentaneamente, o interesse pela leitura; da mesma forma, os não leitores podem ser despertados para o gosto pela leitura e torná-la uma atividade indispensável em suas vidas. Várias circunstâncias da existência, como momentos de crise afetiva, de perda familiar, a formação de uma família, uma nova etapa escolar, uma nova profissão, a perda do emprego, um período de doença, a aposentadoria, etc., podem provocar o afastamento da leitura ou dar um novo sentido a essa prática. Enfim:

Surgem universos diversificados de leitura onde se descobre que mediações às vezes sutis vêm atenuar o peso dos determinismos culturais e sociais. A prática da leitura tem também sua vida própria. As leituras se sucedem, mas nem sempre se assemelham; elas se influenciam, modificam, agem sobre o leitor, levando a desviar seu trajeto à mercê de seus encontros e de seus desejos. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 124).

Petit²² (2009b) também assinala que o percurso de leitura de um sujeito não é definitivo nem tem uma linearidade contínua, podendo sofrer alterações conforme as circunstâncias vividas:

Porque os trajetos dos leitores são descontínuos, marcados por períodos de interrupções breves ou longas. Alguns desses períodos de pausa fazem parte da natureza da atividade de leitura – todos nós sabemos que há momentos da vida em que sentimos, de maneira mais ou menos imperiosa, a necessidade de ler. Não há por que se preocupar com intervalos desse tipo: não se entra na leitura ou na literatura como se abraça uma religião. (PETIT, 2009b, p. 167).

Nesse sentido, é preciso esclarecer que as práticas de leitura analisadas nesta investigação referem-se a um momento específico da vida dos sujeitos pesquisados. A frequência, a preferência e a maneira com que os estudantes realizam suas leituras não caracterizam uma prática definitiva, mas concepções e atitudes capturadas por instrumentos de pesquisa em um dado momento da existência desses sujeitos. Isso significa que, ao longo da formação acadêmica e mesmo depois de concluírem o curso superior, esses estudantes poderão desenvolver práticas de leitura distintas das que foram aqui descritas.

Neste capítulo, descrevemos, primeiramente, a metodologia e o percurso da pesquisa realizada. Em seguida, a partir dos resultados obtidos com os instrumentos de pesquisa, analisamos o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, apresentando os dados pessoais, a trajetória escolar e as práticas socioculturais vivenciadas pelos sujeitos. Por fim, analisamos como a leitura insere-se nessas práticas, trazendo algumas reflexões sobre a importância da literatura ficcional na formação do estudante do Ensino Superior Tecnológico.

3.1 METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA

As concepções de ciência e método científico foram construídas historicamente e relacionam-se à necessidade humana de utilizar procedimentos seguros para alcançar ou produzir conhecimentos verdadeiros. A história da ciência comprova a existência de várias teorias do método, cada qual determinando padrões metodológicos, com critérios e cânones próprios para a aceitação das explicações e a validação dos experimentos. Isso aponta, segundo José Carlos Köche (2010), que a ciência e seus procedimentos devem ser encarados

²² Em **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva, Petit (2009b) apresenta uma reflexão sobre a leitura a partir de sua pesquisa sobre histórias e práticas de leitura entre populações marginalizadas, moradoras da periferia de grandes cidades francesas, enfatizando o papel das bibliotecas públicas na luta contra os processos de exclusão e segregação.

como um sistema aberto, sujeito ao contexto cultural de cada época e à área do conhecimento que comporta o problema investigado. No entanto, adverte o autor, devem existir alguns critérios básicos discerníveis dentro do procedimento geral utilizado no fazer científico. É justamente nesse sentido que se compreende o método científico: **“como a descrição e a discussão de quais critérios básicos são utilizados no processo de investigação científica”** (KÖCHE, 2010, p. 69, grifo do autor). Esses critérios, por sua vez, não devem ser vistos como prescrições dogmáticas e definitivas, já que a investigação deve orientar-se conforme as características do problema a ser investigado, das hipóteses formuladas, das condições conjunturais e da habilidade crítica e capacidade criativa do pesquisador.

A partir da ciência contemporânea, ainda de acordo com Köche (2010), o processo do conhecer é entendido como resultado de um questionamento elaborado pelo pesquisador que põe em dúvida o conhecimento já produzido, por percebê-lo como teoricamente inconsistente ou incompatível com outras teorias ou, ainda, como inadequado para explicar os fatos. A pesquisa, nessa nova concepção, constitui um processo decorrente da identificação de dúvidas e da necessidade de elaborar e construir respostas para esclarecê-las. Como explica o autor:

A investigação científica se desenvolve, portanto, porque há a necessidade de construir e testar uma possível resposta ou solução para um problema, decorrente de algum fato ou de algum conjunto de conhecimentos teóricos. E as soluções elaboradas, enquanto conhecimento, não são espelho fiel que reproduz a realidade, mas teorias criadas que se apresentam como modelos hipotéticos ideais, que utilizam conceitos e símbolos matemáticos especificamente elaborados e desenvolvidos para representá-la e que devem ser rigorosamente testadas e criticadas à luz do conhecimento disponível. (KÖCHE, 2010, p. 71).

Assim se caracteriza o método científico hipotético-dedutivo, empregado nesta tese, o qual reforça a concepção atual de ciência como investigação constante, em contínua construção e reconstrução, tanto de suas teorias quanto de seus processos. Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2011, p. 91) definem sinteticamente o método hipotético-dedutivo como aquele “[...] que se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos, acerca da qual formula hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pelas hipóteses.”.

Na investigação aqui desenvolvida, verificamos inicialmente que, entre os inúmeros estudos que versam sobre a leitura de alunos de nível superior, seja sob a perspectiva sociológica ou cognitivista, não constam pesquisas dedicadas especificamente às práticas de leitura de estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia. Além disso, ao tratarem de aspectos sociológicos, a ênfase dessas pesquisas recai, prioritariamente, sobre o contexto sociocultural

dos estudantes, omitindo ou reduzindo a importância que o contexto acadêmico pode assumir na configuração das práticas de leitura desses sujeitos. Em vista disso, definimos o seguinte problema de pesquisa: Em que medida os contextos sociocultural e acadêmico dos estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia atuam sobre suas práticas de leitura?

A partir do problema, formulamos algumas hipóteses baseadas na experiência empírica com estudantes do Ensino Superior Tecnológico, em que pudemos observar suas atitudes em relação à leitura, e também em resultados de alguns estudos realizados com alunos de Ensino Superior. As hipóteses são:

- a) As leituras cotidianas realizadas pelos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves são de natureza pragmática, prioritariamente de textos curtos de tipologia expositiva, e ocorrem em suporte digital.
- b) Os estudantes, em sua maioria, não leem literatura ficcional, sendo que o próprio Curso Superior de Tecnologia não estimula ou favorece essa prática.
- c) Em relação à leitura acadêmica, os estudantes leem apenas artigos, capítulos ou partes de textos solicitados/fornecidos pelos professores, não realizando a leitura completa da obra ou a aprofundando através de pesquisa.
- d) O uso que os estudantes fazem das TICs, para fins de estudo, não explora todas as potencialidades dessas ferramentas.
- e) As práticas de leitura dos estudantes não atendem satisfatoriamente as competências de leitura esperadas no Ensino Superior.

Ao testar essas hipóteses, buscamos respostas ao problema de pesquisa apresentado, procurando demonstrar que não apenas os aspectos socioculturais têm peso ao configurarem as práticas de leitura dos estudantes, mas também o contexto acadêmico em que estão inseridos, visto que as características do curso, o perfil do profissional que deseja formar e a estrutura curricular atuam sobre a preferência e a frequência de leituras, sobre a forma com que são realizadas e sobre o desempenho em leitura dos estudantes. Assim, esta pesquisa assume caráter descritivo e explicativo, fundamentada teoricamente nos pressupostos da Sociologia da Leitura e complementada pela abordagem cognitivo-sociológica.

De acordo com Antonio Carlos Gil (2010), as pesquisas descritivas têm por objetivo a descrição das características de determinada população. Além de estudar as características de determinado grupo, como sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, etc., pesquisas desse tipo podem ser utilizadas para fazer um levantamento das opiniões, atitudes e crenças de uma população e/ou identificar possíveis relações entre variáveis. Algumas pesquisas descritivas avançam para além da identificação da existência de relações

entre variáveis na tentativa de determinar a natureza dessa relação, aproximando-se, assim, da pesquisa explicativa.

O propósito da pesquisa explicativa é justamente identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos, aprofundando o conhecimento da realidade, visto que busca explicar a razão, o porquê das coisas. Ainda segundo Gil (2010), a pesquisa explicativa pode complementar uma pesquisa descritiva, já que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado.

Definido o método de abordagem e o caráter do estudo, parte-se agora para a técnica de pesquisa. Marconi e Lakatos (2011, p. 48) definem-na como um “[...] conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos.”. Uma das técnicas de pesquisa apropriadas para estudos de caráter descritivo são as pesquisas de campo, utilizadas com o propósito de “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 69). Esse tipo de pesquisa envolve observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, coleta de dados referentes a eles e registro de variáveis para analisá-los.

Para a finalidade desta pesquisa, optou-se pela realização de um estudo de caso com estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia de uma instituição pública especializada em Educação Profissional e Tecnológica. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 276), o estudo de caso “[...] reúne o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato.”. De acordo com Gil (2010, p. 37), o estudo de caso “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”, mostrando-se adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, em que os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos. Ainda conforme Gil (2010), os estudos de caso necessitam de múltiplas técnicas de coleta de dados a fim de garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, como também para atribuir maior credibilidade aos resultados. Quanto às técnicas de coleta de dados, para a finalidade deste estudo, foram utilizadas três: questionário, entrevista e teste de competência leitora.

Entende-se por questionário “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2010, p. 102), constituindo o meio mais rápido e barato de

obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato. Marconi e Lakatos (2011) salientam que o questionário deve ser respondido sem a presença do pesquisador. Já a entrevista, caracteriza-se por ser uma conversação efetuada face a face entre entrevistador e entrevistado, de maneira metódica, cujo objetivo é a obtenção de informações importantes para compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas. Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 280), a entrevista permite o tratamento do assunto de caráter pessoal, em que o principal interesse do pesquisador é “[...] conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos”. O tipo de entrevista utilizada nesta pesquisa foi a padronizada ou estruturada, a qual segue um roteiro previamente estabelecido, ou seja, as perguntas feitas ao entrevistado são pré-determinadas. O teste, por sua vez, é um instrumento utilizado com o objetivo de “[...] obter dados que permitam medir o rendimento, a frequência, a capacidade ou a conduta de indivíduos, de forma quantitativa”. (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 111). Aplicamos, neste estudo, um teste de competência leitora a fim de verificar o nível de compreensão textual dos estudantes pesquisados.

Após a coleta das informações a partir dos instrumentos de pesquisa descritos, procedemos à análise e à interpretação dos dados. De acordo com Gil (2010):

O processo de análise dos dados envolve diversos procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. Após, ou juntamente com a análise, pode ocorrer também a interpretação dos dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente. (GIL, 2010, p. 113).

O tratamento das informações obtidas nesta pesquisa deu-se, primeiramente, de forma quantitativa, quando os dados coletados por meio do questionário foram selecionados, codificados e tabulados, facilitando a verificação das inter-relações entre eles. Para Marconi e Lakatos (2011), a análise estatística permite sintetizar os dados de observação obtidos pelas diferentes categorias e representá-los graficamente, o que auxilia no processo de compreensão e interpretação. Em seguida, após manipulados os dados e obtidos os resultados do questionário, estes foram analisados e interpretados de forma qualitativa, juntando-se, posteriormente, aos dados coletados a partir da entrevista e do teste de competência em leitura, os quais também foram analisados qualitativamente.

Ainda de acordo com Marconi e Lakatos (2011), análise e interpretação são atividades distintas, mas estreitamente relacionadas no processo da pesquisa. No trabalho de análise, o

pesquisador detalha os dados estatísticos a fim de conseguir respostas às suas indagações e procura estabelecer relações entre esses dados e as hipóteses formuladas. A interpretação, por sua vez, constitui a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos oriundos de teorias ou de outras pesquisas. Com isso, reitera-se a finalidade da pesquisa científica, que não é simplesmente a descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas o relato interpretativo desses dados, ou seja, a exposição crítica e reflexiva do verdadeiro significado do material apresentado em relação aos objetivos propostos e ao tema da pesquisa.

Explicitados o método científico e a técnica da pesquisa, detalhamos agora os passos do estudo de caso. O estudo de caso foi realizado em uma instituição pública especializada em Educação Profissional e Tecnológica, localizada no município de Bento Gonçalves, na região serrana do Rio Grande do Sul. O *Campus* Bento Gonçalves do IFRS surgiu com a criação dos Institutos Federais, em 29 de dezembro de 2008, a partir da Lei nº 11.892, que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Mas a história da instituição é bem mais antiga. Criada em 22 de outubro de 1959, pela Lei nº 3.646, como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, passou a funcionar de forma efetiva em março de 1960. Em 25 de março de 1985, alterou sua denominação para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek. Em 16 de agosto de 2002, passou a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves até sua atual denominação, em 2008, quando tornou-se um dos doze *campi* do IFRS.

No momento da coleta de dados²³, o *Campus* Bento Gonçalves oferecia cinco cursos técnicos de nível médio nas modalidades integrado, concomitante e subsequente ao Ensino Médio, cinco cursos superiores de tecnologia, um bacharelado, três licenciaturas e três cursos de pós-graduação *lato sensu*, atendendo, aproximadamente, 1.200 alunos das mais variadas regiões do Estado e do país.

O primeiro Curso Superior de Tecnologia ofertado pela instituição foi o de Viticultura e Enologia, que iniciou as atividades em 1995, seguido de Alimentos (2006), Horticultura (2008), Logística (2009) e Análise e Desenvolvimento de Sistemas (2010). No primeiro semestre de 2016, período em que foi realizada a primeira parte da pesquisa, os Cursos Superiores de Tecnologia do *Campus* Bento Gonçalves contavam com 504 alunos matriculados.

²³ A coleta de dados ocorreu em dois momentos: no primeiro semestre de 2016 e no primeiro semestre de 2017.

Dada a dificuldade de abranger a totalidade dos estudantes matriculados nos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, foram selecionados como sujeitos da pesquisa os alunos matriculados no terceiro semestre dos cinco cursos citados acima. Definiu-se esse *corpus* por entender que, depois de terem cursado dois semestres, os estudantes já estavam familiarizados com as práticas de leitura desenvolvidas no ambiente acadêmico. Além disso, como a duração média dos cursos é de seis semestres, os alunos que estavam finalizando o terceiro semestre encontravam-se praticamente na metade do curso.

Como o presente estudo envolve seres humanos, obedecendo à Resolução n.466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (Anexo 1). Posteriormente, com autorização da Direção Geral do *Campus* Bento Gonçalves e da Direção de Ensino, e o consentimento dos respectivos Coordenadores dos Cursos, precedeu-se à aplicação dos questionários aos alunos dos cinco cursos nas próprias salas de aula de cada turma. Os questionários foram aplicados pelos professores da disciplina do dia, no período de 25 a 28 de julho de 2016, a poucos dias de finalizarem o terceiro semestre do curso. Antes da aplicação, houve a explicação dos procedimentos da pesquisa aos alunos, garantindo aos participantes a confidencialidade dos resultados e a liberdade de decisão em participar da pesquisa. Todos os alunos leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), ficando com uma cópia do documento.

O questionário²⁴ (Apêndice B), apresentado em formato impresso, foi composto por 90 questões de múltipla escolha, ou seja, “[...] perguntas fechadas mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.” (MARCONI; LAKATOS, 2011). Estruturamos o questionário em quatro partes: a primeira buscou traçar o perfil socioeconômico do estudante; a segunda relacionou-se à trajetória escolar e acadêmica; a terceira buscou informações sobre as práticas sociais e culturais, dentre elas a leitura, em sentido amplo; e a quarta parte tratou especificamente da leitura no contexto acadêmico, abrangendo a utilização das TICs. Os alunos levaram cerca de 40 minutos para responder ao questionário, sendo que não foi delimitando um tempo máximo. No total, 96 (noventa e seis) estudantes, que estavam presentes nas datas de aplicação, responderam ao questionário.

De posse dos questionários respondidos pelos estudantes, a codificação das respostas e a tabulação dos dados constituiu o passo seguinte. Com auxílio de um *software* específico

²⁴ O questionário foi elaborado com base nos questionários utilizados pelas pesquisas: IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras²⁴ (ANDIFES; FONAPRACE, 2014) e Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016).

para o tratamento estatístico dos dados, o SPSS (*Statistical Package for Social Science for Windows*), foram levantadas as frequências de cada questão, como também foi realizado o cruzamento de variáveis. Ao longo da análise dos dados, no entanto, sentimos a necessidade de aprofundar alguns aspectos da pesquisa que não ficaram suficientemente esclarecidos apenas com os resultados obtidos por meio do questionário. Partimos, então, para uma segunda etapa da investigação.

Nessa segunda etapa, foi selecionada uma amostra de sujeitos, que haviam respondido ao questionário, para a realização de uma entrevista e aplicação de um teste de competência em leitura, correspondendo a 10% do total de sujeitos. Assim, dez (10) estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves participaram voluntariamente dessa etapa, que foi realizada na primeira quinzena do mês de maio de 2017, sendo que os estudantes, nesse período, estavam cursando o quinto semestre, ou seja, já estavam em fase de conclusão do curso. Como a participação dos sujeitos deu-se de forma voluntária, não foi possível realizar uma separação por sexo de forma equivalente, assim, a amostra ficou constituída por seis mulheres e três homens. Tanto a realização das entrevistas quanto a aplicação do teste de competência em leitura foram previamente agendadas com os estudantes em horários extraclasse, de modo a não prejudicar as atividades acadêmicas. Seguindo o procedimento recomendado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, os sujeitos foram informados a respeito dos procedimentos da pesquisa, garantindo aos participantes a confidencialidade dos resultados e a liberdade de participação. Posteriormente, os estudantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), ficando com uma cópia do documento.

O objetivo da entrevista (Apêndice D) foi conhecer a história de leitura desses estudantes desde a infância, buscando compreender suas atitudes em relação à leitura, as concepções e motivações que regem suas práticas leitoras, a fim de relacioná-las aos contextos sociocultural e acadêmico em que estavam inseridos. As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração aproximada de 40 minutos. Posteriormente, as entrevistas, gravadas por meio de áudio, foram transcritas a fim de facilitar a análise dos dados.

O teste de competência em leitura (Apêndice E), desenvolvido com base na metodologia utilizada por Paviani (2006, 2010) e Fontana, Paviani e Pressanto (2010), buscou medir o nível de compreensão dos estudantes em relação a um texto de tipologia expositiva, de caráter informativo. A realização do teste ocorreu de forma presencial, acompanhada pela própria pesquisadora. Os sujeitos levaram cerca de 40 minutos para a realização da atividade,

sendo que não foi estipulado um tempo mínimo. Os resultados do teste de leitura foram analisados quantitativa e qualitativamente.

A análise e a interpretação desses resultados serão apresentadas a seguir, neste e no próximo capítulo.

3.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Particularmente, neste subcapítulo, os dados obtidos a partir do questionário aplicado aos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, ao serem analisados, são comparados com os resultados apresentados pela IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras²⁵ (ANDIFES; FONAPRACE, 2014) e pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016). Justificamos a utilização dessas pesquisas de âmbito nacional pelo fato de a primeira estar relacionada ao público-alvo de nossa pesquisa – estudantes de cursos superiores de instituições públicas; e da segunda, por proporcionar uma visão geral das práticas de leitura da população brasileira, da qual enfatizamos os dados da população com escolaridade de nível superior.

A fim de aprofundar a análise, acrescentamos aos resultados do questionário os dados obtidos a partir da entrevista com os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia, cujos relatos permitem uma maior compreensão de suas histórias de vida, do contexto econômico, social e cultural em que estão inseridos, como também de suas trajetórias escolares e práticas de leitura. Trazemos ao diálogo, aqui, teóricos já citados nos dois primeiros capítulos e outros que nos ajudaram a refletir sobre os resultados, como Lajolo e Zilberman (2009), Eco e Carrière (2010), Marques de Melo (1999), Carrenho (2016), Llosa (2005), Calvino (2007) e Ordine (2016), principalmente.

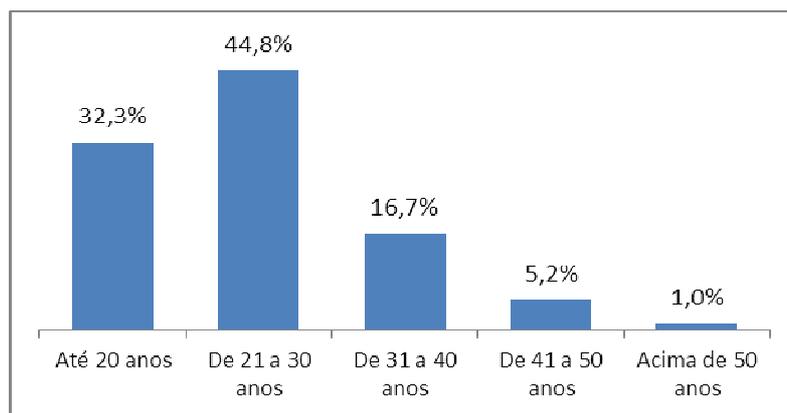
²⁵ A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Cursos de Graduação das Universidades Federais Brasileiras, realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) com a contribuição do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), realizada no ano de 2014 e divulgada em 2016, está em sua quarta edição e apresenta as características socioeconômicas básicas dos estudantes de graduação das Universidades Federais das cinco regiões do Brasil. Participaram da pesquisa 130 mil discentes de 62 universidades federais. Embora não contemple os estudantes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é a pesquisa que mais se aproxima do contexto dos sujeitos por nós pesquisados, já que ambos são estudantes de instituições públicas federais, o que justifica a comparação entre os dados das pesquisas.

3.2.1 Dados socioeconômicos e trajetória escolar

O questionário foi respondido por 96 (noventa e seis) estudantes de cinco Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves. Destes, 58% são do sexo masculino, e 41,7%, do sexo feminino. Nos cursos de Horticultura, Logística e Análise e Desenvolvimento de Sistemas predomina o público masculino, com destaque para o último, cujo percentual de homens é de 95%.

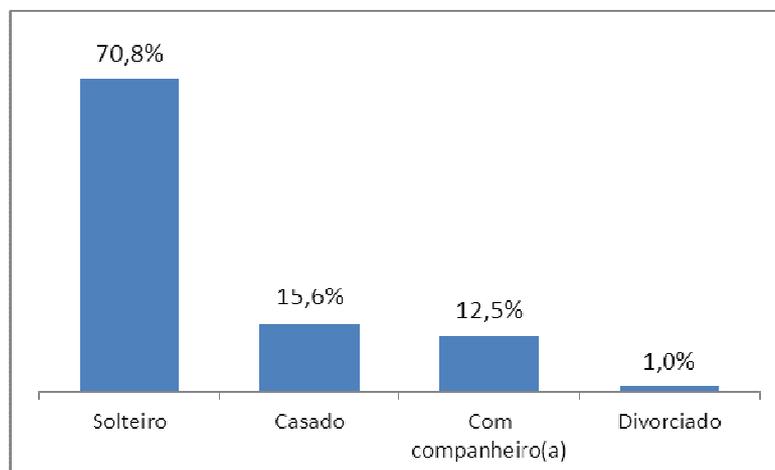
Quanto à faixa etária (Figura 1), o maior percentual de estudantes tem idade entre 21 e 30 anos (44,8%), seguido dos estudantes com idade até 20 anos (32,2%). Os que têm de 31 a 40 anos somam 16,7%, e os da faixa etária acima dos 41 anos somam 6,2%. Quanto ao estado civil (Figura 2), 70,8% disseram ser solteiros; 15,6%, casados; 12%, vivendo com um(a) companheiro(a); e apenas 1% divorciado. A grande maioria dos estudantes (87,5%) não possui filhos.

Figura 1 – Faixa etária



Fonte: elaborado pela autora

Figura 2 – Estado civil



Fonte: elaborado pela autora

Trata-se, de forma geral, de um público jovem (77% têm idade até 30 anos), que, tendo concluído o Ensino Médio, inicia um curso superior a fim de qualificar-se para conquistar um espaço no mercado de trabalho ou ascender a cargos mais valorizados e melhor remunerados. Solteiros e sem filhos constituem as características da maioria desse público que, antes de constituir família, se preocupa com a formação acadêmica. Deve-se considerar também que os 22,9% que têm idade acima de 31 anos já estão inseridos no mercado de trabalho, visto que todos responderam estar exercendo algum tipo de atividade laboral, mas veem no curso superior uma oportunidade de qualificação profissional ou de obter uma certificação acadêmica, o que justifica o fato de terem retornado aos bancos escolares alguns anos após a conclusão do Ensino Médio.

O público masculino predomina entre os sujeitos da nossa pesquisa, enquanto que nas universidades federais, em todas as regiões do Brasil, o público feminino é maioria, com um percentual de 52,37% (ANDIFES; FONAPRACE, 2014). A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras apontou ainda que a idade média dos estudantes é de 24,54 anos, indicando um público bastante jovem. Destes, 14,94% têm menos de 20 anos; 51,92% têm idade de 20 a 24 anos; 18,36% têm de 25 a 29 anos; e 14,72% têm idade a partir de 30 anos. Em média, 86% dos estudantes são solteiros, e 88,22% não têm filhos, aproximando-se do perfil apontado pela pesquisa com os estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves.

Quanto à declaração de cor ou raça, a grande maioria dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, 85,4%, autodeclarou-se de cor branca. Dos demais, 11,5% declararam ser de cor parda, e 3%, de cor amarela, cor preta ou indígena. De maneira geral, esses números acompanham os resultados da IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Cursos de Graduação (ANDIFES, FONAPRACE, 2014), que apontou para a região Sul um percentual de brancos de 74,97%, e pardos de 14,58%. Os autodeclarados de cor preta (4,96%), cor amarela (1,52%) e indígena (0,31%) tiveram uma proporção menor. Essa mesma pesquisa apontou que, em âmbito nacional, a mudança dos estudantes em termos de cor ou raça foi bastante significativa nos últimos dez anos, revelando uma redução dos estudantes que se autodeclararam brancos e uma elevação dos autodeclarados pretos e pardos:

Do observável, é visível uma significativa mudança na composição entre Brancos, Pardos e Pretos, com os primeiros perdendo participação e deixando de ser quase 60% dos estudantes para serem pouco mais de 45%, enquanto os Pardos sobem de pouco mais de 28% para 37,75% e os Pretos sobem de 5,90% até 9,82%. Juntos,

Pretos e Pardos passaram de 34,20% do total de estudantes para 47,57%, um aumento de quase 10 p.p. (ANDIFES; FONAPRACE, 2014, p. 4).

Quanto à naturalidade, a maioria dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves é gaúcha: 61,45% são naturais da Serra Gaúcha e 19,79% provêm de municípios localizados em outras regiões do Rio Grande do Sul. Os outros 7,29% são naturais de outros Estados do Brasil, sendo eles: Santa Catarina, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Rio Grande do Norte e Pará. É interessante assinalar que 11,5% dos estudantes não responderam corretamente a naturalidade, confundindo-se com a nacionalidade e, por esse motivo, não foi possível determinar o município onde nasceram. Dos estudantes que não são naturais da Serra Gaúcha, mas residem nessa região atualmente, 37,8% mudaram-se devido a oportunidades de trabalho; 35,1%, devido a oportunidades de estudo; 24,3%, por questões familiares; e 2,7%, por julgarem que nessa região tem-se uma melhor qualidade de vida.

De fato, a região da Serra Gaúcha destaca-se pelo dinamismo econômico, consolidando-se como uma das principais áreas de destino de migrantes oriundos das demais regiões do Estado e, mais recentemente, de outros países, como Haiti e Senegal, os quais buscam oportunidades, no que diz respeito a trabalho, educação e saúde, almejando melhores condições de vida. Assim, a Serra Gaúcha caracteriza-se por:

[...] grande concentração urbana, industrial e de serviços, registrando intenso fluxo diário de pessoas motivado pela centralidade na localização de empregos, de infraestruturas de transportes e de comunicações, de universidades, centros de pesquisas, de formação de mão de obra e de serviços de saúde. (BERTÊ et. al., 2016, p. 2).

De acordo com o Perfil Socioeconômico COREDE²⁶ Serra (BERTÊ et. al., 2016), no período de 2000 a 2010, houve um alto crescimento populacional na Serra Gaúcha, apresentando o maior saldo migratório absoluto estadual (25.132 habitantes) e o segundo relativo (2,91% da sua população total). Os municípios de Caxias do Sul e Bento Gonçalves despontam como principais centros urbanos, apresentando os maiores índices de empregabilidade, principalmente nos setores metalmeccânico, moveleiro, vitivinícola e de serviços, além de sediarem universidades e instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, com ampla oferta de cursos de graduação e pós-graduação.

Em termos econômicos, a região é responsável por 8,3% da Agropecuária, 16,6% da Indústria e 8,9% dos Serviços do Estado. A Agropecuária apresenta bastante diversidade, destacando-se a criação de aves e o cultivo de produtos da lavoura permanente,

²⁶ Conselho Regional de Desenvolvimento

principalmente uva e maçã. Na Indústria, destaca-se o segmento metalmeccânico e outros de menor tecnologia, principalmente couro e calçados, alimentos, produtos de metal e móveis. No setor de Serviços, o segmento de transportes destaca-se no contexto estadual, ligado ao escoamento de produtos da região (BERTÊ et. al., 2016). Devido a essas características, a Serra Gaúcha torna-se um espaço promissor para a atuação de profissionais provenientes de Cursos Superiores de Tecnologia, já que esses cursos desenvolvem competências para a gestão de processos e a produção de bens e serviços, em sintonia com as necessidades regionais e as políticas de desenvolvimento do País.

Quanto ao município de residência dos sujeitos pesquisados, 65,6% moram atualmente em Bento Gonçalves, mesma cidade onde estudam. Os 34,4% restantes estão distribuídos entre outros 10 (dez) municípios da Serra Gaúcha: Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Cotiporã, Fagundes Varela, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, Monte Belo do Sul, Pinto Bandeira e Veranópolis. Esse dado mostra a abrangência do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, atendendo a demanda de vários municípios da região em relação à oferta de Ensino Superior gratuito.

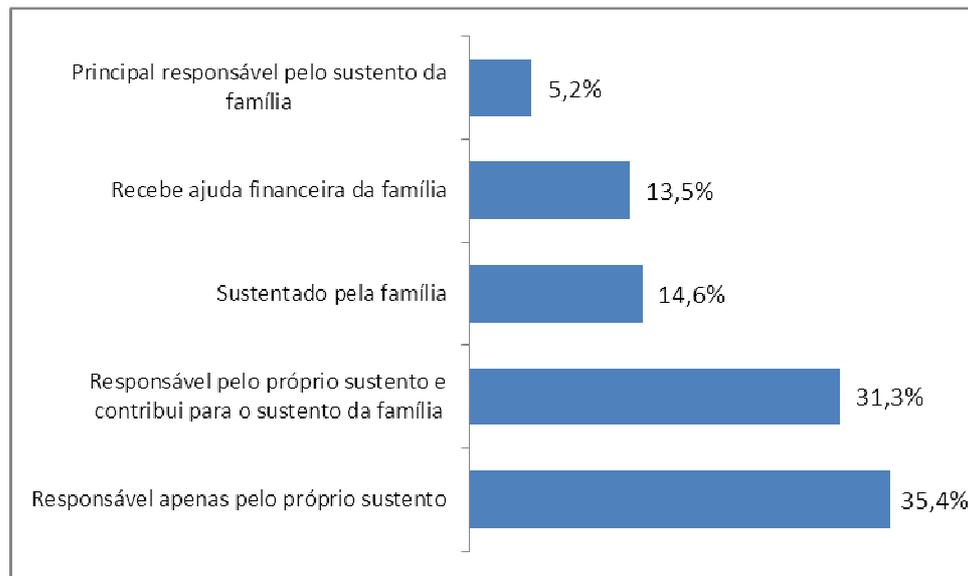
Já a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014) apontou que, considerando todas as IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), 80% dos estudantes residem na mesma cidade onde estudam. Dos que moravam em outra cidade e mudaram para a cidade onde estavam estudando, 80,6% informaram que o principal motivo para a mudança foi a própria universidade; o segundo motivo indicado pelos estudantes foi acompanhar a família, com 8,55%. Talvez o fato de as universidades estarem sediadas em grandes cidades ou capitais dos Estados justifique o fato dos alunos, em sua maior parte, residirem na mesma cidade onde estudam. Esse não é, como os dados mostram, o caso do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, cujos estudantes provêm de vários municípios do entorno, já que a distância entre as cidades permite esse deslocamento, na maioria dos casos, diário.

Para deslocar-se até o IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, 45,8% dos estudantes utilizam transporte próprio, 36,5% utilizam transporte público ou locado pelas prefeituras das cidades onde residem, e 17,7% deslocam-se a pé, de bicicleta ou pegam carona, já que a localização da Instituição é próxima ao centro da cidade. Chama a atenção o fato de quase metade dos estudantes utilizarem transporte próprio para deslocarem-se ao *Campus*, pois essa não é a realidade da maioria dos estudantes brasileiros. Segundo a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014), de forma geral, o transporte coletivo é o

principal meio usado pelos estudantes para chegarem à universidade (53,78%), seguido de transporte próprio (20,14%), e a pé (15,42%). Outras formas de locomoção, como transporte locado, carona, bicicleta e táxi, também foram citados em menor porcentagem.

Em relação à moradia, 83,3% dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves residem com familiares, 10,4% moram sozinhos, 4,2% estão em residência estudantil e 2,1% em pensionato. Quanto à participação na vida econômica familiar (Figura 3), 35,4% dos sujeitos disseram ser responsáveis apenas pelo próprio sustento; 31,3%, além de serem responsáveis pelo próprio sustento, ainda contribuem para o sustento da família; 14,6% são sustentados pela família ou por outras pessoas; 13,5% recebem ajuda financeira da família ou de outras pessoas; e 5,2% afirmaram ser os principais responsáveis pelo sustento da família.

Figura 3 – Participação na vida econômica familiar



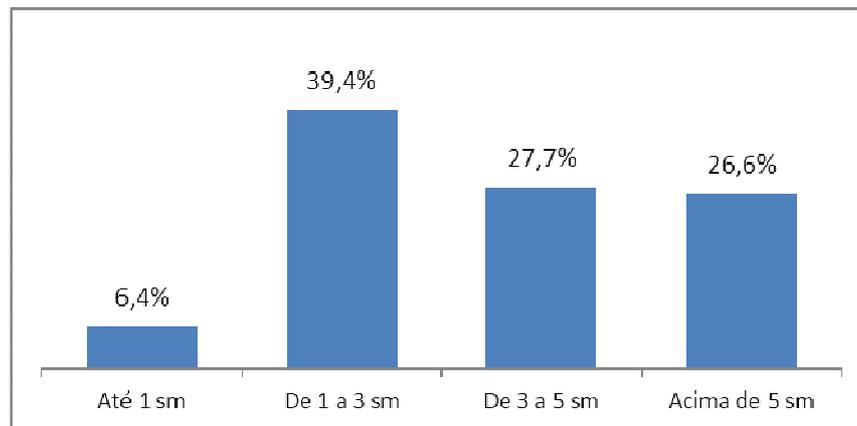
Fonte: elaborado pela autora

A grande maioria dos estudantes pesquisados reside com familiares e, de diferentes formas, tem participação nos aspectos econômicos da família, seja contribuindo para a renda familiar, seja dependendo financeiramente dos pais ou responsáveis. Esse vínculo com os familiares próximos não é possível àqueles que precisam mudar de cidade para acessar a universidade e, geralmente, acabam morando em pensionatos ou residências estudantis. A circunstância de não residir com os familiares traz ainda outras implicações a esses estudantes, as quais podem interferir nas atividades acadêmicas. Serviços domésticos como o preparo das refeições ou os cuidados com a roupa e a limpeza da moradia fazem parte da

rotina desses estudantes que, na falta da estrutura familiar, precisam assumir essas tarefas, somando-as às responsabilidades acadêmicas.

Quanto à renda familiar (Figura 4), apenas 6,4% dos estudantes disseram que a renda familiar bruta é de até 1 salário mínimo²⁷; 39,4% afirmaram ser de 1 a 3 salários mínimos; 27,7%, de 3 a 5 salários mínimos; e 26,6% têm uma renda familiar acima de 5 salários mínimos. A grande maioria desses estudantes, portanto, pertence às classes sociais D e C²⁸.

Figura 4 – Renda familiar



Fonte: elaborado pela autora

Comparando esses dados com os resultados da IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014), nota-se que a grande maioria dos estudantes, 77,17%, tem renda familiar de 1 a 3 salários mínimos. Ainda segundo a pesquisa, no período entre 2010 e 2014, houve uma considerável transformação do perfil do estudante em termos das condições socioeconômicas de suas famílias, com uma elevação significativa da participação de pessoas com menor renda familiar. Esse dado, contudo, poderia ser melhor investigado, já que, historicamente, o acesso às universidades federais sempre foi privilégio dos integrantes de classes sociais mais elevadas, cuja formação escolar sólida e cursos pré-vestibulares beneficiavam-nos nos processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior.

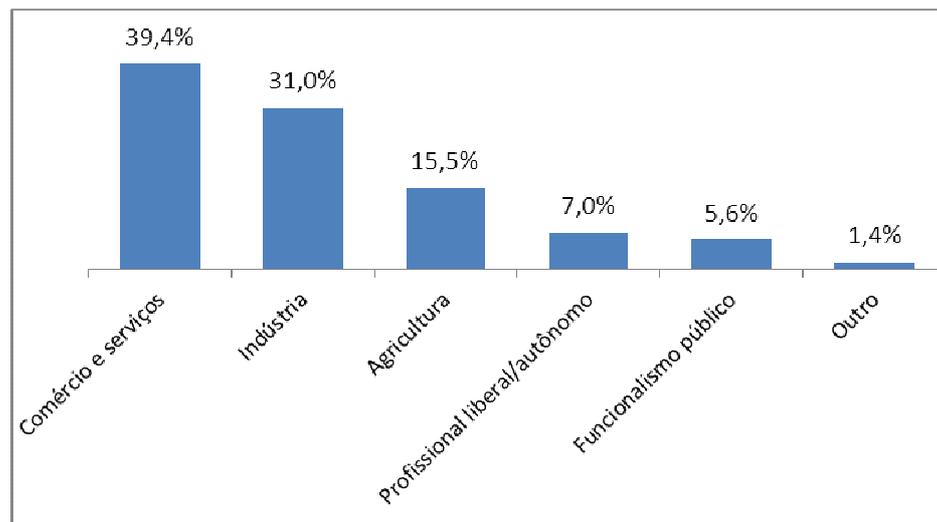
Em relação a trabalho e emprego (Figura 5), 76% dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves afirmaram exercer algum trabalho remunerado no momento da pesquisa. Destes, 39,4% atuam no ramo de comércio e serviços; 31%, na indústria; 15,5%, na

²⁷ O valor do salário mínimo no ano de 2016, época em que foi realizada a coleta de dados, era de R\$ 880,00.

²⁸ De acordo com os dados do IBGE de 2016, a faixa de salário da classe D é de 2 a 4 salários mínimos, e da classe C é de 4 a 10 salários mínimos. Fonte: <https://www.geografianews.com/single-post/2017/07/14/Faixas-Salariais-x-Classe-Social>.

agricultura; 7% são profissionais liberais; 5,6% estão no funcionalismo público; e 1,4% atuam em outras áreas, como saúde e militar. Ainda em relação aos que exercem algum tipo de trabalho, 82,7% trabalham em turno integral (manhã e tarde), e os demais trabalham em apenas um turno, durante o dia.

Figura 5 – Distribuição dos estudantes segundo o tipo de trabalho



Fonte: elaborado pela autora

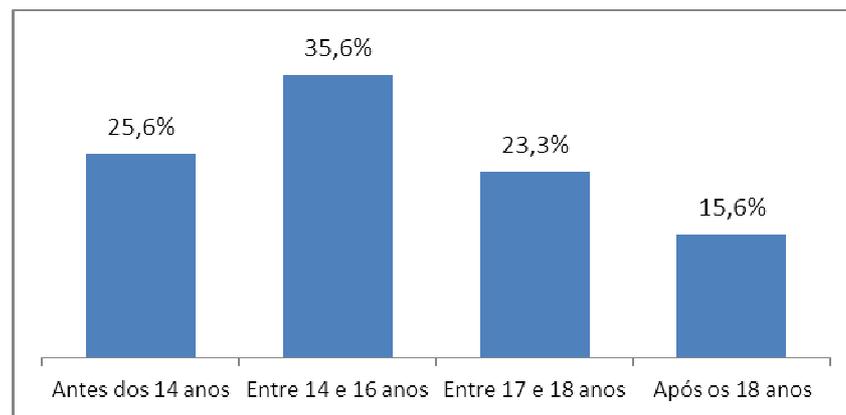
Esse perfil de estudante-trabalhador, característico do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, não corresponde à maioria dos estudantes das IFES, como mostra a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014), na qual, apenas 32,94% dos estudantes declararam que trabalham com remuneração. Em âmbito nacional, a maior parte dos estudantes que trabalham e estão matriculados em cursos do turno diurno ou integral são estagiários, e entre os que frequentam um curso noturno, a maior porcentagem possui vínculo com carteira assinada. Analisando os resultados por região, a pesquisa mostrou que a região Sul é a que apresenta percentual relativamente maior de estudantes que têm trabalho remunerado, com 40,22%:

Na análise entre as regiões, o Sul se destaca como aquela que apresenta as maiores proporções de estudantes dos turnos diurno e noturno que trabalham com remuneração - 39,11% e 66,71%, respectivamente. Apresenta também as maiores proporções relativas de graduandos dos turnos diurno e integral que trabalham sem remuneração - 3,98% e 3,54%, respectivamente. E é também a região que apresenta, em todos os turnos, as menores proporções relativas de estudantes que não trabalham e estão à procura de trabalho - 20,12% no turno noturno; 27,47%, no diurno e 29,48% no integral. (ANDIFES; FONAPRACE, 2014, p. 83).

O fato de a maioria dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves trabalhar e estudar também pode ser explicado pelos turnos de funcionamento dos cursos: três deles (Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Horticultura e Logística) são noturnos, permitindo que os estudantes exerçam outras atividades durante o dia. Já os cursos de Alimentos e Viticultura e Enologia funcionam em turno integral (tarde e noite), reduzindo a disponibilidade de tempo para o trabalho. Mesmo assim, alguns estudantes que frequentam esses dois cursos de turno integral trabalham no turno da manhã ou nas tardes em que não têm aulas.

Os dados também mostram que os estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves ingressaram bastante jovens no mundo do trabalho (Figura 6), seja de maneira formal ou informal. Dos estudantes pesquisados, 25,6% começaram a trabalhar antes dos 14 anos; 35,6% iniciaram entre os 14 e 16 anos; 23,3%, entre 17 e 18 anos; e 15,6% começaram a trabalhar somente após os 18 anos.

Figura 6 – Idade de ingresso no mundo do trabalho



Fonte: elaborado pela autora

Visto que a maioria dos sujeitos possui algum trabalho remunerado, apenas 16,7% dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves realizam atividades acadêmicas remuneradas oferecidas pela Instituição. Destes, 7,3% atuam em estágios remunerados nos mais diferentes setores; 7,3%, como bolsistas de iniciação científica; e 2,1, como bolsistas em projetos de extensão. A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014) revela um percentual bem maior de alunos que participam de atividades ou programas acadêmicos remunerados, totalizando 50,92% dos estudantes, sendo: Estágio (12,55%), Pesquisa (11,49%), Ensino (8,74%), Extensão (5,87%), Programa de Educação Tutorial – PET

(2,46%), Empresa Júnior (2,06%) e outras (7,76%). Ou seja, percebe-se uma tendência de maior inserção dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves no mercado de trabalho formal, ainda que atuando em áreas diferentes da área de formação, enquanto que os estudantes das universidades federais priorizam estágios remunerados oferecidos pela própria IES, mesmo que por curtos períodos de tempo e com remuneração financeira menor.

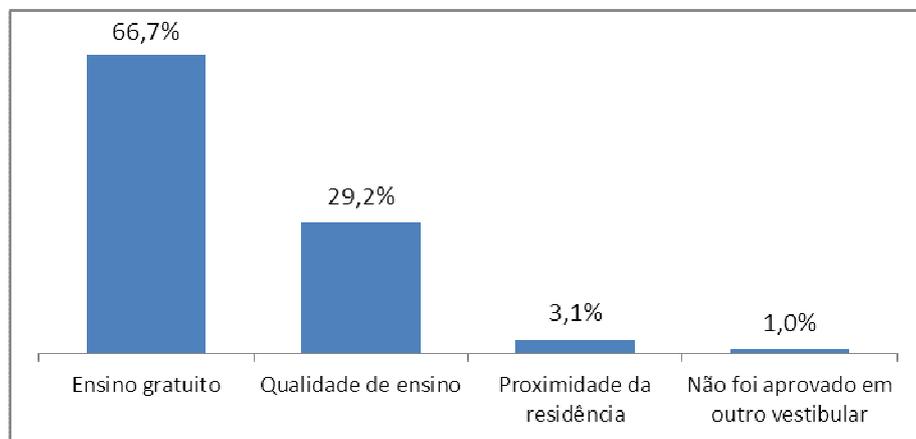
Ao investigar a trajetória escolar dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, apenas uma minoria, 7,3%, declarou ter sido alfabetizada em casa. Isso comprova que a escola continua sendo o espaço privilegiado para o ensino da leitura e da escrita. Como mostram os dados de nossa pesquisa, 83,3% dos sujeitos foram alfabetizados no Ensino Fundamental, e 9,4%, ainda na Educação Infantil.

Cabe também salientar que a escola pública foi a mais frequentada pelos estudantes, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Do total de estudantes, 83,3% cursaram o Ensino Fundamental em escola pública; 8,3%, em escola particular; e 8,3% cursaram parte em escola particular e parte em pública. Quanto ao Ensino Médio, 82,3% cursaram esse nível em escola pública; 13,5%, em escola particular; e 4,2%, em escola particular e pública. Em âmbito nacional, em média, 60% dos graduandos cursaram o Ensino Médio somente em escola pública, 8,51% cursaram parte em escola pública e parte em particular, e 31,49% cursaram em escola particular (ANDIFES; FONAPRACE, 2014). Mas a pesquisa também apontou que esses percentuais variam muito de acordo com a faixa etária de ingresso do estudante: há uma crescente participação de alunos que cursaram o Ensino Médio em escola pública nas faixas de ano de ingresso mais recentes, de 2013 a 2015. Segundo a pesquisa, esses dados “[...] refletem as políticas de democratização do acesso às vagas das IFES a partir de 2009” (ANDIFES; FONAPRACE, 2014, p. 127).

Enquanto 65,6% dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves cursaram o Ensino Médio padrão, 26% cursaram o Ensino Médio integrado ou concomitante a um curso técnico, fato que pode ter influenciado a escolha por um Curso Superior de Tecnologia. Ainda existem os estudantes que cursaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondendo ao percentual de 7,3%, e apenas 1% cursou o Ensino Médio juntamente com a habilitação em Magistério. Comparando esses dados com a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014), percebe-se que a porcentagem de alunos que cursou o Ensino Técnico em âmbito nacional é bem menor: apenas 10,31%, enquanto que 84,6% cursaram o Ensino Médio padrão; 2,4%, a EJA; 1,93%, Magistério; e 0,76%, outro tipo de Ensino Médio.

Podemos considerar também que um percentual significativo de alunos que concluiu o Ensino Médio integrado ou concomitante com o Ensino Técnico no próprio IFRS acaba por ingressar nos Cursos Superiores de Tecnologia oferecidos pela instituição. Por isso, vale investigar as motivações que levaram os estudantes a essa escolha. O interesse em ingressar no IFRS para cursar o Ensino Superior (Figura 7) ocorreu em função de o curso ser gratuito para 66,7% dos estudantes. Para 29,2%, o interesse deu-se pela qualidade do ensino oferecido na instituição; 3,1%, pela proximidade da residência da família; e 1%, porque não foi aprovado no vestibular de outra instituição de Ensino Superior.

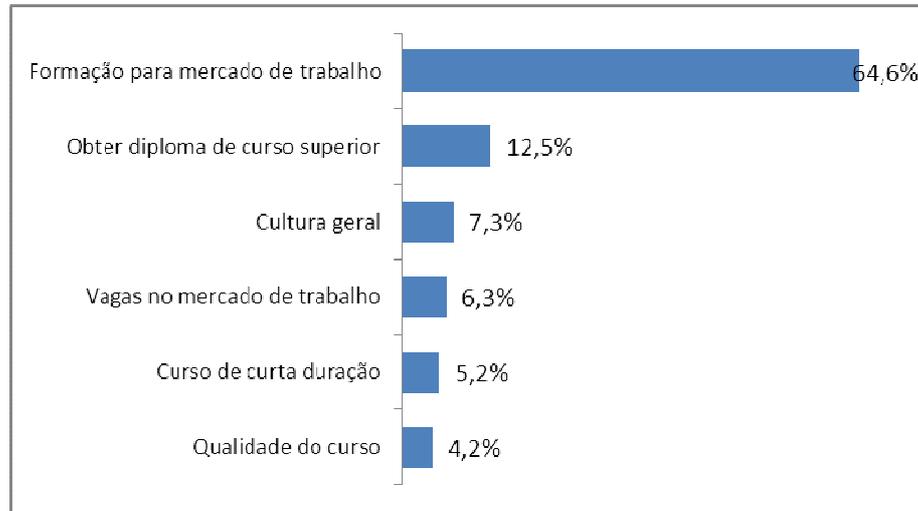
Figura 7 – Interesse em ingressar no IFRS



Fonte: elaborado pela autora

Já a opção pela realização de um Curso Superior de Tecnologia (Figura 8) deu-se por causa da formação profissional voltada para o mercado de trabalho para 64,6% dos estudantes; 12,5% responderam que a obtenção de um diploma de curso superior foi a principal motivação; 7,3%, para obter cultura geral a fim de uma melhor compreensão do mundo; 6,3%, pela disponibilidade de vagas no mercado de trabalho; 5,2%, por ser um curso de curta duração; e 4,2% dos estudantes, pela qualidade do curso oferecido.

Figura 8 – Opção por um Curso Superior de Tecnologia



Fonte: elaborado pela autora

Ensino Superior gratuito aliado a uma formação voltada ao mercado de trabalho foi a principal motivação para os sujeitos pesquisados ingressarem no IFRS. Percebe-se, com isso, que o fato dos Cursos Superiores de Tecnologia oportunizarem uma formação mais rápida que um bacharelado, por exemplo, não constituiu fator relevante na escolha dos estudantes. O interesse maior está voltado ao mercado de trabalho, a uma formação profissional que atenda às necessidades de um ambiente cada vez mais competitivo e exigente no que diz respeito à qualificação e ao domínio de técnicas e processos que envolvem o uso da tecnologia.

Quando perguntamos em relação ao futuro, o que os estudantes pretendem fazer após concluírem o curso, 66,7% disseram que pretendem trabalhar e continuar estudando; 20,8% pretendem apenas trabalhar; e 5,2 % pretendem apenas continuar estudando após finalizarem o curso atual. Não souberam responder 7,3% dos alunos. Dos que responderam que pretendem trabalhar após concluírem o curso, 64,9% gostariam de estar empregados exclusivamente na área em que se formaram, e 35,1% responderam que poderiam trabalhar em qualquer área em que tivessem oportunidade. Dos que responderam que pretendem continuar estudando, 40,3% gostariam de fazer um curso de pós-graduação *lato sensu*, 33,9% pretendem cursar pós-graduação *stricto sensu*, e 25,8% querem iniciar outro curso de graduação.

A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014) apontou que, tanto em âmbito nacional quanto em todas as regiões, a pretensão da maior parte dos estudantes após concluírem a graduação também é trabalhar e continuar estudando (72,72%). Dos demais,

14,01% responderam trabalhar; 9,61%, continuar estudando; e 3,65% não souberam responder.

Esses resultados mostram que a maioria dos estudantes pretende dar prosseguimento aos estudos após a conclusão do curso superior, revelando uma consciência sobre a importância da formação continuada, principalmente em uma época de grande evolução científica e tecnológica, quando conhecimentos, técnicas e processos tendem a renovar-se constantemente, exigindo do profissional novas competências e habilidades. Assim, trabalhar implica, cada vez mais, uma atitude de aprendizagem e produção de conhecimentos por parte do profissional.

De acordo com Lévy (1999), o antigo modelo segundo o qual aprende-se uma profissão na juventude para exercê-la durante o resto da vida está ultrapassado. As pessoas são levadas a mudar de profissão várias vezes em suas carreiras, sendo que a própria noção de profissão torna-se cada vez mais problemática. Seria melhor pensar, segundo o autor, em termos de competências variadas, das quais cada indivíduo tem uma coleção particular, que será complementada ao longo de sua trajetória:

As pessoas têm, então, o encargo de manter e enriquecer sua coleção de competências durante suas vidas. Essa abordagem coloca em questão a divisão clássica entre período de aprendizagem e período de trabalho (já que se aprende o tempo todo), assim como a profissão como modo principal de identificação econômica e social das pessoas. (LÉVY, 1999, p. 176).

De qualquer forma, o primeiro passo dos sujeitos de nossa pesquisa em busca dessa qualificação já foi dado: o ingresso em um curso de nível superior. Como já mencionamos, há uma tendência à democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil. Embora as instituições privadas tenham uma maior participação no total de matrículas, com 74,9% do total, as instituições públicas vêm aumentando significativamente a oferta de vagas. Com um aumento de 102,2% no número de matrículas entre 2003 e 2014, a rede federal é a que mais cresceu entre as instituições de Ensino Superior públicas (INEP, 2014).

Ao traçar um panorama do histórico escolar dos estudantes, a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014, p.124) mostra “[...] a crescente incorporação de alunos egressos de escolas públicas, de pardos e pretos e pertencentes a famílias com menores níveis de renda *per capita*.”. Esses dados apontam, segundo a pesquisa, que o Ensino Superior federal tornou-se mais acessível, popular e inclusivo, resultado de um conjunto de fatores e políticas públicas, como a Lei Federal 12.711/2012 (lei de cotas) somada ao sistema Enem

Sisu, que constituíram importantes mecanismos de democratização do acesso e permitiram maior mobilidade territorial. Além disso, aponta a pesquisa:

[...] o país experimentou mais de uma década de políticas de valorização real do salário mínimo, crédito, emprego e renda, que não só deslocaram uma fração relevante da população para a condição de cidadãos (ãs) capazes de fruir o direito ao ensino superior, mas também trouxe o mesmo nível de ensino para o horizonte destes estratos. Na sequência, reconhecemos também que a trajetória de crescimento dos valores do PNAES²⁹ permitiu que este volume de ingressantes vulneráveis acreditasse na permanência e efetivamente permanecesse vinculado às IFES. (ANDIFES; FONAPRACE, 2014, p. 244).

Esses primeiros resultados relacionados aos dados pessoais e à trajetória escolar dos sujeitos pesquisados mostram que o perfil socioeconômico dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves não corresponde exatamente ao público das universidades federais, descrito pela IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014). A característica que mais diferencia os estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves está voltada justamente ao mundo do trabalho, seja pelo fato de terem ingressado muito jovens no mercado de trabalho, seja pelo fato de conciliarem os estudos com as atividades laborais, seja pelo fato de buscarem no Ensino Superior uma formação profissional, mais que qualquer outra coisa.

Diferentemente dos estudantes de universidades federais, cujo compromisso maior é com os estudos, já que a grande maioria dedica-se exclusivamente à formação acadêmica, os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia dividem suas preocupações e seu tempo com as atividades laborais. Essa condição de estudantes-trabalhadores, por sua vez, tem implicações diretas nas atividades acadêmicas desenvolvidas por eles, como também em suas práticas de leitura. Assim, os momentos dedicados à leitura e aos estudos, as preferências e os suportes de leitura, a frequência à biblioteca, as formas de acesso à informação, etc., podem assumir configurações próprias a esse perfil de aluno.

É possível afirmar também que, embora sejam estudantes de uma instituição de Ensino Superior pública, o perfil socioeconômico dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves aproxima-se do perfil de estudantes de instituições privadas da região. A pesquisa de Fontana, Paviani e Pressanto (2010) com estudantes de uma instituição particular de Ensino Superior localizada na Serra Gaúcha, mesma região onde foi realizada a nossa pesquisa, apresenta dados muito semelhantes: 81%

²⁹ Plano Nacional de Assistência Estudantil

dos estudantes da amostra possuem até 25 anos de idade, caracterizando um público bastante jovem; 75% dos alunos têm algum tipo de ocupação profissional, sendo que 47,2% declararam contribuir para o sustento da família. Os estudantes estão prioritariamente matriculados em cursos noturnos, pois trabalham durante o dia. E, desses alunos trabalhadores, 70% têm uma jornada de trabalho que varia de 5 a 12 horas, o que interfere nas atividades acadêmicas, se não por falta de tempo, por cansaço físico e mental. Além disso, o rendimento de 50% dos alunos situa-se na faixa entre um e três salários mínimos e meio, oferecendo-lhes condições mínimas de custear os próprios estudos. Segundo as pesquisadoras, esse dado sugere que “[...] os alunos veem na frequência ao curso superior um valor, uma vez que o pagamento dos estudos consome quase toda a sua renda, mas essa hipótese não exclui a possibilidade de busca de um diploma superior por razões utilitárias.” (FONTANA; PAVIANI; PRESSANTO, 2010, p. 84).

Embora os sujeitos da nossa pesquisa não precisem custear os próprios estudos, visto que frequentam uma instituição pública, a motivação em cursar o Ensino Superior pode aproximar-se dessa razão utilitária exposta pelas autoras, ou seja, os estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves buscam no Curso Superior de Tecnologia uma profissionalização, uma formação para o mercado de trabalho, pois é do trabalho que vem a principal fonte de renda, que assegura o próprio sustento e, para muitos deles, o da família.

3.2.2 Contexto sociocultural

Neste tópico, ao analisarmos os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, além de relacioná-los à IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014), fazemos aproximações com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016)³⁰, a qual traz informações relevantes sobre as práticas de leitura da população em geral e, também, em alguns aspectos, da população cuja escolaridade é o Ensino Superior. Os resultados mostram que 13% dos entrevistados possuíam Ensino Superior, enquanto 4% estavam cursando esse nível de ensino no momento em que a pesquisa foi realizada, em 2015. Complementamos a análise com os resultados obtidos a partir da entrevista com os estudantes dos Cursos

³⁰ Embora a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) defina como “leitor” o leitor de livros, concepção mais restrita da que apresentamos nesta tese, seus resultados abrangem uma diversidade de suportes e práticas de leitura, o que a torna relevante para a nossa análise.

Superiores de Tecnologia, os quais são fundamentais para compreender suas práticas sociais e culturais, como também para esclarecer suas motivações e concepções a respeito da leitura.

A iniciação à leitura, a formação do leitor, é um processo que pressupõe, antes mesmo da iniciação escolar, o contato da criança com o mundo da escrita, em seus variados suportes e gêneros. De acordo com Horellou-Lafarge e Segré (2010), é no meio familiar que a criança habitua-se progressivamente com textos escritos, e que os livros, pouco a pouco e de forma natural, vão ganhando espaço em seu cotidiano, por meio das histórias contadas ou lidas:

São as entonações da voz e suas variações marcando o ritmo da frase que insulfam vida ao texto e facilitam sua compreensão. A criança é, no começo, um ouvinte, como o eram outrora os primeiros leitores que escutavam os textos religiosos transmitidos pelos monges. Por meio da leitura oral do adulto, a criança se familiariza com o texto escrito, conhece nos menores detalhes a história contada e chega às vezes a corrigir o leitor culpado de introduzir algumas variações. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 81).

Vários estudos apontam a influência de pais leitores como fundamental na construção do gosto pela leitura dos filhos (PETIT, 2009a; HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010; PAVIANI, 2013). Além das histórias lidas ou contadas, situações como ver os pais lendo em momentos de lazer ou para fins profissionais, o contato com os livros, a existência de uma biblioteca, e até mesmo o lugar da casa destinado aos livros, podem construir na criança um apreço pela leitura e pelo conhecimento que ela promove. Essas questões, no entanto, são complexas e estão diretamente vinculadas ao nível de escolaridade dos pais, à profissão que exercem e, conseqüentemente, às condições socioeconômicas da família, as quais podem possibilitar um ambiente favorável à leitura, ou seja, a presença de livros e outros materiais de leitura em casa, os espaços destinados ao ato de ler, o tempo e o valor simbólico atribuídos a essa atividade, constituindo um cabedal cultural que será complementado pela formação escolar, conforme explicam as autoras:

Fruto de longa familiarização com o livro, a leitura é uma prática adquirida muito cedo no meio familiar e torna-se, para os mais favorecidos, um hábito que, na maioria das vezes, as crianças das classes populares não têm a possibilidade de adquirir. O fato de terem uma biblioteca em casa, de terem livros à disposição, de poderem escolher livros, de verem os pais ler, de discutirem leituras, permite uma impregnação e constitui um cabedal cultural que vai acrescentar-se ao cabedal escolar. A instrução facilita a leitura, desenvolve a curiosidade, estimula a adquirir conhecimentos: quanto mais é elevado o nível de instrução, mas se refina e fortalece a capacidade de ler. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 114).

No entanto, nem todas as crianças têm ou tiveram uma infância marcada pela literatura. Muitas vezes, as dificuldades enfrentadas pelos pais para garantir a sobrevivência

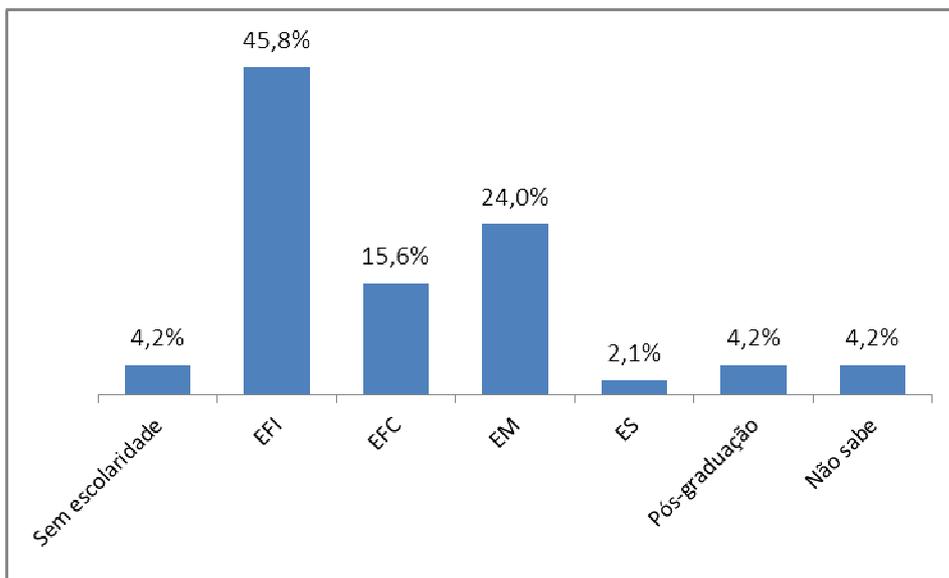
da família, o cansaço da jornada de trabalho, os poucos recursos financeiros, dificultam a existência de um ambiente favorável à leitura. Além disso, é mais difícil construir nos filhos a experiência da leitura quando os próprios pais não a vivenciaram, quando na sua história familiar o contato com a literatura oral ou escrita não foi uma prática habitual. Petit (2009a), em interessante estudo que busca entender o papel da literatura em contextos críticos relacionados à instabilidade política ou econômica ou marcados por guerras, sobretudo entre as camadas mais populares da América Latina, inclusive no Brasil, explica que as dificuldades para promover o acesso aos livros vão além das questões financeiras:

Mas, quando a luta pela sobrevivência, ou pelo trabalho, toma todo o tempo cotidiano, quando a mãe, frágil ou consternada, é insuficientemente amparada por sua família e seus amigos, não tem condições de improvisar uma parlenda, de contar uma história, menos ainda, de ler (o que pressuporia que ela mesma tivesse podido se apropriar dos livros). Muitas vezes, esquece até as lendas que lhe foram transmitidas na infância. Ou a linguagem serve simplesmente para designar coisas. Então, faltará às crianças uma etapa para que assimilem os diferentes registros da língua e se apropriem um dia da cultura escrita: aquela em que a literatura, oral ou escrita, prepara para um uso da língua tão essencial e vital quanto “inútil”, o mais perto possível da vivacidade dos sentidos e do prazer compartilhado, longe do controle e da nota. (PETIT, 2009a, p. 58).

Em outros casos, mesmo os pais com pouca escolaridade ou que não têm a leitura como prática habitual, podem reconhecer, valorizar e incentivar essa atitude nos filhos. Entretanto, faltam-lhe conhecimentos para indicar obras, para realizar a mediação ou comentar a leitura com eles. Em nossa pesquisa, procuramos saber a respeito da escolaridade dos pais e das práticas leitoras vivenciadas nas famílias dos estudantes.

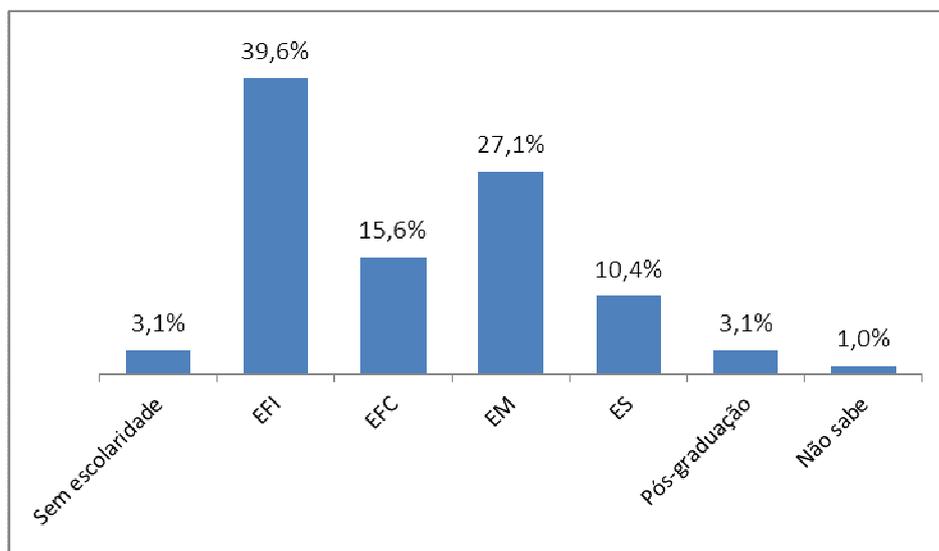
Quanto à escolaridade do pai ou responsável do sexo masculino (Figura 9), quase metade dos sujeitos assinalou Ensino Fundamental incompleto (45,8%). O percentual dos pais que completou esse nível da Educação Básica foi de 15,6%. Os que completaram o Ensino Médio somam 24%. Dos demais, 2,1% possuem Ensino Superior, 4,2% possuem pós-graduação, 4,2% não souberam informar a escolaridade do pai, e 4,2% afirmaram que o pai não tem escolaridade. A mesma questão em relação à mãe ou responsável do sexo feminino (Figura 10) revela um aumento do nível de escolaridade no Ensino Médio (27,1%) e Ensino Superior (10,4%), e uma redução no Ensino Fundamental incompleto (39,6%) em relação à escolaridade dos pais. Ainda, 15,6% das mães possuem Ensino Fundamental completo, mesmo percentual dos pais, 3,1% possuem pós-graduação, 1% não soube informar, e 3,1% responderam que a mãe não tem escolaridade.

Figura 9 – Escolaridade do pai ou responsável do sexo masculino



Fonte: elaborado pela autora

Figura 10 – Escolaridade da mãe ou responsável do sexo feminino



Fonte: elaborado pela autora

De maneira geral, os dados apontam que os maiores percentuais são de estudantes cujos pais (pai e mãe) ou responsáveis têm Ensino Fundamental incompleto. As mães possuem maior escolaridade em relação aos pais, apresentando maiores percentuais de Ensino Médio e Ensino Superior. A média de escolaridade dos pais (pai e mãe) dos sujeitos pesquisados fica abaixo da média apontada pela IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014), cujos maiores percentuais, tanto em âmbito nacional, quanto nas

regiões, são de estudantes cujos pais (mãe e pai) têm Ensino Médio completo, com um percentual de 25,04% para os pais e 27,41% para as mães, seguido dos percentuais de Ensino Superior, de 15,03% para os pais e 18,14% para as mães.

Esses dados revelam também que grande parte dos estudantes do IFRS - *Campus Bento Gonçalves* provém de famílias cujos pais não quiseram ou não tiveram a oportunidade de avançar na escolarização, por diversas razões: talvez porque suas famílias, na época, por questões culturais, não valorizaram ou não priorizaram o estudo; talvez porque tiveram que ingressar no mercado de trabalho muito jovens, por necessidade, abandonando a escola. Desse modo, é possível que grande parcela desses estudantes sejam os primeiros de suas famílias, por gerações, a conquistarem um diploma de Ensino Superior.

A entrevista com os sujeitos da nossa pesquisa permitiu esclarecer melhor essa questão. Perguntamos aos estudantes cujos pais não haviam completado a Educação Básica, se sabiam por que motivo eles não haviam avançado nos estudos. Dos dez alunos entrevistados, 50% possuem o pai ou a mãe, ou ambos, com escolaridade de Ensino Fundamental incompleto. O motivo, segundo esses estudantes, é que os pais abandonaram os estudos ainda na infância porque precisaram trabalhar a fim de ajudar no sustento da família. Segue o depoimento de uma estudante, explicando por que os pais não haviam completado a Educação Básica:

Eram do interior e, como eram os filhos mais velhos, tinham que ajudar os pais na roça, e aí não puderam continuar. O pai, incentivo pra estudar não teve. A mãe, até teve [...], saiu de casa, foi trabalhar fora, mas concluiu o Ensino Fundamental depois, fazendo o EJA, quando eu já era nascida. (SF6).

Residentes da zona rural, com acesso à escola dificultado pela distância, e membros de famílias numerosas, cuja força de trabalho era imprescindível na agricultura, para essas pessoas, a luta pela sobrevivência suplantou a importância da escolarização, fazendo com que interrompessem precocemente os estudos. Essa era uma realidade comum na região na Serra Gaúcha, especialmente na Região de Colonização Italiana. Luchese (2007), em estudo sobre o processo de escolarização dos imigrantes italianos e seus descendentes nas primeiras décadas do século XX, argumenta que, embora houvesse interesse por parte da população em relação à escolarização dos filhos, a precariedade e a distância das escolas, as dificuldades de acesso e permanência e a necessidade de mão de obra faziam com que as crianças deixassem os bancos escolares antes dos 14 anos. Segundo a pesquisadora:

Não eram poucas as crianças que iam até a escola de pés descalços, enfrentando o frio, a geada, a chuva, percorrendo a pé (ou a cavalo) longas distâncias. Não havia comodidades. Pelo contrário, algumas delas precisavam cumprir tarefas domésticas antes de irem para a escola e muitos foram os que deixaram de estudar para auxiliarem os pais na “lida” da roça. (LUCHESE, 2007, p. 272).

Essa condição perdurou ainda, nas áreas rurais mais afastadas, pelo menos até a década de 1970, fazendo com que as crianças interrompessem a escolaridade com conhecimentos rudimentares em termos de leitura, escrita e cálculo. Isso pode explicar por que os pais dos sujeitos entrevistados não conseguiram concluir o Ensino Fundamental.

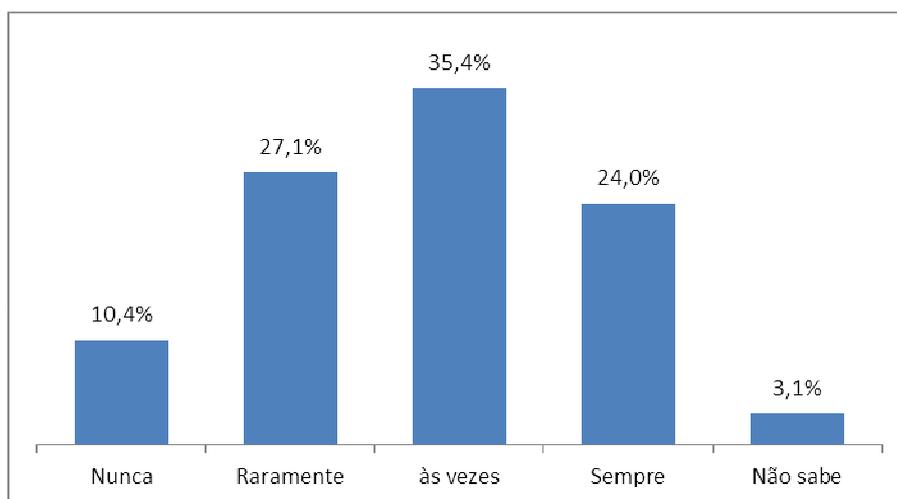
Entretanto, é interessante mencionar que, mesmo não tendo completado a Educação Básica, esses pais incentivaram os filhos para que estudassem. Segundo relatos dos sujeitos da pesquisa, justamente porque não tiveram a oportunidade de avançar na escolarização, os pais incentivavam e cobravam dos filhos um bom desempenho escolar, ajudando-os nas tarefas escolares nas séries iniciais, e, muitas vezes, durante o Ensino Médio, auxiliando financeiramente para que alcançassem o nível superior. Sobre o incentivo recebido dos pais, a estudante atesta: *“Meu pai principalmente. Ele sempre disse: Estudem pra ser alguém! Acho que ele gostaria talvez de ter tido essa oportunidade, mas ele não teve, então, ele quer muito que a gente estude, tenha sucesso, nesse sentido...”* (SF8). Percebe-se, nesse depoimento, o reconhecimento por parte do pai da importância da escolarização, além de ficar evidente a concepção do estudo como possibilidade de obtenção de sucesso, de “ser alguém”, de “vencer na vida”.

Se a escolarização passa invariavelmente pelos livros e pela leitura, para muitos desses pais e mães que não completaram a Educação Básica, não contou apenas a dificuldade econômica, a distância geográfica da escola e, por conseguinte, da biblioteca. Contaram também os obstáculos sociais e culturais. Em uma cultura em que o trabalho sempre foi priorizado, como é o caso da Região de Colonização Italiana, não se podia perder tempo “lendo”, uma atividade cuja “utilidade” não era bem definida. Assim, a interdição vivida pelos pais fez com que almejassem uma realidade diferente para os filhos, como comenta Petit (2009b):

[...] se há pais que desconfiam do livro, há outros que dão uma grande importância à dignidade que se adquire em ser “sábio”, culto, letrado, sendo que eles também vieram de meios rurais e são analfabetos. Para eles, a instrução é um bem em si mesmo, e o sucesso das crianças, uma revanche social. E mesmo se esses pais não podem ajudar concretamente seus filhos em suas tarefas ou leituras, manifestam regularmente, com palavras, gestos, seu desejo de que se apropriem dessa instrução, dessa cultura da qual eles foram privados. (PETIT, 2009b, p. 142).

Intrinsecamente vinculada ao nível de escolarização dos pais está a prática da leitura vivenciada na família dos estudantes pesquisados. Quando perguntados, no questionário, sobre a frequência de leitura dos pais ou responsáveis (Figura 11), 35% dos estudantes disseram que os pais liam às vezes; 27,1%, raramente; 24%, sempre; 10,4% afirmaram que os pais nunca liam; e 3,1% não souberam responder.

Figura 11 – Frequência de leitura dos pais ou responsáveis



Fonte: elaborado pela autora

Como já mencionamos, a frequência de leitura dos pais constitui um fator relevante na formação de filhos leitores. Para Paviani (2013, p. 52): “Querendo ou não, consciente ou inconscientemente as atitudes dos pais, em relação aos livros e à leitura, exercem influência em seus filhos em termos de usos de linguagem, de situações de leitura associados aos momentos de lazer, de trabalho, da profissão, etc.”. Os dados mostram que, para a maioria dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, a leitura não se caracterizava como uma atividade habitual na família, já que às vezes ou raramente presenciavam os pais lendo.

Outro fator importante na formação do leitor é a existência de um ambiente letrado desde a infância, o acesso a livros ou outros materiais de leitura. Dos tipos de livros que existiam em casa na infância dos sujeitos pesquisados, os de literatura infantil ou juvenil (68,8%) e gibis (67,7%) foram os mais citados, seguidos da Bíblia e religiosos (62,5%), revistas (60,4%), livros didáticos, paradidáticos ou escolares (59,4%), enciclopédias e dicionários (52,1%). Também foram mencionados livros de literatura ficcional (29,2%); livros

de filosofia, sociologia ou psicologia (6,3%); e livros técnicos ou especializados (5,2%). Um percentual de 5,2% apontou não haver livros em casa na sua infância.

É interessante notar aqui o percentual expressivo de literatura infantil ou juvenil e gibis, indicando o acesso dos sujeitos, na infância, à literatura correspondente a essa faixa etária. Se apenas 5,2% não possuíam livros em casa, pode-se dizer, *a priori*, que a grande maioria dos estudantes vivenciou um ambiente letrado em maior ou menor grau. Mas a simples presença de livros não é suficiente para que a leitura se efetive como prática na família desses sujeitos. Assim, ao perguntarmos sobre os primeiros contatos que tiveram com a leitura, ou seja, viram ou ouviram alguém lendo, para 65,6% dos estudantes pesquisados, os primeiros contatos ocorreram em casa, com os familiares, e para os 34,4% restantes, o contato com a leitura aconteceu na escola. Ou seja, coube à escola a tarefa de iniciar um terço desses sujeitos em situações de leitura, já que ela não era uma atividade habitual em suas famílias, independentemente da existência de livros ou de outros materiais de leitura.

Quando perguntamos de quem foi a maior influência ou incentivo para a leitura, 50% dos sujeitos pesquisados disseram ser a mãe ou responsável do sexo feminino, e 27,1% disseram ser o(a) professor(a). Dos demais, 11,5% afirmaram ser outro parente; 6,3%, um amigo; 2,1%, o pai; 1%, padre, pastor ou líder religioso; e 2,1% disseram não ter recebido incentivo de ninguém para a leitura.

A entrevista com os estudantes permitiu aprofundar melhor essas questões. Todos os estudantes entrevistados afirmaram possuir material de leitura em casa na infância, em maior ou menor quantidade. Enquanto que na casa de alguns, o jornal predominava como material de leitura, para outros, havia bastante variedade como revistas, livros, coleções de literatura infantil e juvenil, gibis, como revela o depoimento dessa estudante: “*A gente sempre ganhou muito livro. A gente sempre teve acesso a livro. Eu lembro que para nós era muito normal ter livro por perto.*” (SF2). Percebe-se aqui que o livro, enquanto objeto, integrava o ambiente doméstico, tornando-se algo comum e usual, assim como as roupas, a mobília, por exemplo.

Entretanto, como mencionamos anteriormente, a presença de material impresso não significa propriamente uma atividade habitual de leitura. Na entrevista, quatro estudantes (40%) disseram que embora houvesse material de leitura diversificado em casa, não lembravam ter visto os pais lendo. Outros cinco estudantes (50%) afirmaram que o pai geralmente lia jornal, enquanto que a mãe era leitora de livros, seja de literatura, seja para fins de estudo ou trabalho. Houve apenas um sujeito da pesquisa (10%) que relatou não existir outro material de leitura em casa além do jornal, e que não lembrava ter visto os pais lendo, confirmando, em seguida, que os pais não tinham o costume de ler nem de contar histórias:

“Até eles não têm uma dicção muito boa, assim, eles não costumavam ler.” (SF8). Essa mesma estudante disse não lembrar de ninguém em especial, nem na família nem na escola, que tenha contribuído para despertar-lhe o gosto pela leitura.

Além da mãe (citada por 40% dos sujeitos) e da professora (citada por 20%), outras pessoas, como irmã mais velha (10%) e tia (20%) são mencionadas pelos estudantes entrevistados como as maiores incentivadoras da leitura. No caso da irmã e das tias, essas eram professoras de séries iniciais ou trabalhavam em biblioteca, e, por esse motivo, facilitavam o acesso aos livros e à leitura. O incentivo recebido para a leitura, segundo os estudantes, deu-se a partir da contação de histórias antes de dormir, da leitura de livros em voz alta, da frequência à biblioteca escolar na infância, mas também através da compra de livros de literatura infantil e juvenil e gibis ou de terem sido presenteados com tais livros.

Da mesma forma como, em algum momento da vida, foram incentivados à leitura, alguns desses estudantes desempenham, agora, de maneira informal, o papel de formadores de leitores. Ao reconhecerem a importância da leitura e da literatura para suas vidas, alguns sujeitos entrevistados buscam incentivar essa prática entre os familiares, como os depoimentos a seguir mostram:

Procuro incentivar [a leitura]. Eu tenho dois primos, um de 15 e uma de 12 [anos], e depois que eles aprenderam a ler, sempre [presenteio] livro, sabe... Claro, direcionado conforme a idade, né. Mas procurando sempre desenvolver neles esse gosto, porque eu demorei muito pra conseguir gostar e criar o hábito de leitura. (SF6)

Tem gente que devora livro desde sempre, tem gente que nunca desperta pra leitura, né. Eu tenho uma prima que ela é muito próxima a mim, ela é uns sete anos mais nova, e o meu sonho seria que ela tivesse essa sede de leitura, e ela é uma pessoa que não tem, sabe... ela não consegue, não curte. Então, eu vejo como muitas vezes não é questão do estímulo que tu dá, e tudo mais, porque eu sempre falei muito pra ela: É que tu tem que ler, tu tem que se informar... (SF4).

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) confirma a importância da mãe ou responsável do sexo feminino e da figura do(a) professor(a) na formação do hábito de leitura, especialmente quando se comparada à influência do pai ou de algum parente. Mas o fato que, talvez, mais chame a atenção é que 67% dos entrevistados declararam que não tiveram influência de ninguém para a leitura. Ou seja, se na família não tiveram essa motivação, também não a encontraram na escola ou na biblioteca, espaços privilegiados de leitura. Não houve quem lhes oferecesse um livro, que convidasse à leitura, enfim, que despertasse o interesse pela leitura. Segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil:

Apenas um terço dos brasileiros teve influência de alguém na formação do seu gosto pela leitura, sendo que a mãe ou responsável do sexo feminino e o professor foram as influências mais citadas. E a pesquisa indica que essa influência tem impacto no fato do indivíduo ser ou não leitor, uma vez que, enquanto 83% dos não leitores não receberam a influência de ninguém, o mesmo ocorre com 55% dos leitores. No entanto, a pesquisa também indica que o potencial de influenciar o hábito de leitura dos filhos está correlacionado à escolaridade dos pais – filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tendem menos a ser leitores que filhos de pais com alguma escolaridade. (FAILLA, 2016, p. 131).

Ao tecer reflexões sobre esse tópico especificamente, Marisa Lajolo (2016) questiona os dados, não no sentido de duvidar da legitimidade ou veracidade da pesquisa, mas pelo fato de tão significativo percentual de sujeitos declarar que não houve ninguém em sua trajetória pessoal ou escolar que servisse como referência para a formação do hábito de leitura:

O dado que a pesquisa registra – um grande coeficiente de leitores formados sem mediadores, sem intermediários – é pouco convincente. Muito pouco. Vai na contramão do que registram biografias, romances, depoimentos e documentos que povoam histórias de leitura. E como é que ficamos? (LAJOLO, 2016, p. 126).

A escola, como espaço privilegiado da leitura e promoção da literatura, tem papel preponderante na formação do leitor. E essa importância fica bastante evidente na entrevista com os alunos dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves. Ao solicitar que os sujeitos falassem de suas experiências com a leitura durante o Ensino Fundamental, a maioria recordou que nos primeiros anos escolares havia, por parte dos professores, um trabalho diferenciado com a literatura, como a hora do conto (um momento semanal dedicado à contação de histórias), a leitura de livros em voz alta pelo professor, a hora da leitura (um momento para a leitura de livros em sala de aula), a frequência semanal à biblioteca escolar para a retirada de livros e atividades como dramatização de histórias, teatro, etc. Também recordaram de maneira especial de um ou outro professor das séries iniciais que contribuiu para despertar-lhes do gosto pela leitura. Em geral, esses estudantes associaram a leitura nas séries iniciais à literatura e ao prazer de ler, tanto que a grande maioria (80%) afirmou que gostava de ler no Ensino Fundamental.

Em alguns relatos pode-se perceber também a importância da biblioteca escolar como espaço de encontro com o livro, e a exploração desse espaço por parte dos professores como fundamental na experiência de leitura dos estudantes:

Acho que a maior quantidade de livros [lidos] foi no Ensino Fundamental. Também era muito legal porque era uma biblioteca superpequena, assim, bah... uma salinha. Então eu comecei a ler coisas bem... digamos... acho que avançadas pra a minha idade, tipo Edgar Allan Poe até Galeano, coisas assim que eu não sei como eu encontraria se não fosse na

minha bibliotequinha do Ensino Fundamental, sabe. Não sei em que momento eu seria apresentada a eles. (SF4)

A gente era incentivado [a ler] porque eu me lembro que na grade, no horário, tinha uma hora que era a hora da leitura [...]. Eu lembro que os professores sempre expuseram pra nós o seguinte: “quem lê, escreve bem.”. [...] Os professores iam contigo até a biblioteca, te indicavam livros, tu retirava e lia nessa hora da leitura, na sala de aula. (SF2).

O primeiro relato revela a biblioteca como lugar de descoberta, de construção de uma autonomia leitora por parte da estudante, que entra em contato com novos autores e obras. No segundo, evidencia-se a utilização da biblioteca a partir da mediação do professor, que orienta as escolhas e indica obras. Além disso, o tempo conferido à leitura na própria sala de aula reforça a leitura literária como componente curricular, e não apenas como tarefa de casa, já que, segundo o pensamento corrente em muitas instituições de ensino, não se podia “perder tempo” em aula com a leitura.

Ao longo do Ensino Médio, os sujeitos que haviam desenvolvido o gosto pela leitura na infância mantiveram esse comportamento também na adolescência, ampliando seus repertórios e amadurecendo como leitores. Dos estudantes entrevistados, sete (70%) deles declararam que gostavam de ler nessa fase da vida e que mantinham uma atividade frequente de leitura. Aqui, citaram a leitura de revistas diversas, de livros de ficção científica, romances de escritores estrangeiros como os de Agatha Christie, Nicholas Sparks, Dan Brown, David Foster Wallace, além das sagas como *Harry Potter* (J.K. Rowling), *Crepúsculo* (Stephenie Meyer), *Sussuro* (Becca Fitzpatrick), ou seja, não eram necessariamente os livros prescritos pela escola. Alguns também relataram que tinham mais tempo para se dedicar à leitura, como o depoimento a seguir: “*Eu lia muito e tinha realmente muito mais tempo para ler. Então, além de ler o conteúdo que era pedido em sala de aula, conseguia ler o livro simplesmente por lazer.*” (SF2).

Já os outros 30%, cujo incentivo da família para a leitura foi escasso e cuja escola não conseguiu cativar a ponto de tornar a leitura uma atividade prazerosa e habitual, passaram a desinteressar-se pela leitura em geral, especialmente em relação à literatura. Também não percebiam a leitura como um momento de lazer, preferindo fazer outras atividades em seu tempo livre. Suas leituras, assim, ficaram restritas aos conteúdos escolares, justamente para a realização das avaliações, como o relato sugere: “*No Ensino Fundamental eu lia, não muito, mas lia. No Ensino Médio eu não lia muito, muito difícil mesmo, raramente. [...] No Ensino Médio, realmente, eu passei os três anos assim... só lia o necessário mesmo pra estudar, mesmo.*” (SM10).

Além disso, a maioria dos estudantes entrevistados, mesmo os que haviam declarado que gostavam de ler, percebia as aulas de Literatura Brasileira monótonas, cuja ênfase recaía mais sobre a cronologia de períodos literários, autores e obras que a leitura do texto literário propriamente. Os que realizavam as leituras indicadas pelos professores, faziam-nas mais por obrigação, para a realização de trabalhos ou provas, ou como forma de preparação para o vestibular, lembrando-se vagamente dos títulos ou autores lidos. Muitos relataram o fato de realizarem as leituras com a finalidade de apresentar o enredo aos colegas, sem nenhuma mediação por parte do professor ou debate em sala de aula. A alguns, no entanto, não era cobrada a leitura completa da obra, apenas alguns trechos ou resumos. Outros falaram da dificuldade que apresentavam na leitura de autores brasileiros canônicos como José de Alencar ou Machado de Assis, especialmente em relação à linguagem, como o relato a seguir exemplifica: “*Eu quebrava a cabeça, às vezes, lendo e relendo[...]. Eu não gostava muito de literatura por conta disso, de não entender o que estava lendo.*” (SF8).

A entrevista mostrou que, mesmo os estudantes que haviam afirmado gostar de ler e que tinham uma atividade de leitura frequente, percebiam a literatura brasileira ensinada na escola como uma obrigação, seja para a realização de avaliações, seja como preparação para o vestibular. Zilberman (2012), ao refletir sobre o ensino da literatura no Ensino Médio, adverte que os processos de seleção para o ingresso no Ensino Superior constituem a maior justificativa para a presença da literatura no nível médio atualmente. Segundo a autora:

O vestibular, de cujo programa invariavelmente a literatura faz parte, converte-se no limite e na razão de ser do ensino daquela. A importância desse exame de seleção não é, pois, negligenciável, assegurando um campo profissional bastante abrangente, de que participam professores de literatura, escritores cujos livros são indicados para leitura e interpretação, e editoras que disputam não apenas os textos dos autores vivos a serem objeto de análise, mas também as obras caídas em domínio público (cujos direitos autorais podem ser economizados), via de regra as mais solicitadas. (ZILBERMAN, 2012, p. 203).

Além disso, são esses processos de seleção que determinam também a perspectiva com que a literatura é estudada, privilegiando a ótica histórica e evolucionista ao apoiar-se na bibliografia de tipo historiográfico, enfatizando o estudo da literatura brasileira e priorizando autores do passado sobre os do presente, embora possam constar esporadicamente ações no sentido de valorização do escritor contemporâneo ou local. Como resultado, segundo Zilberman (2012), o ensino de literatura converte-se, para a escola, em um programa pré-estabelecido de autores e obras a serem estudados, sujeito à transitoriedade dos processos de seleção; e para o aluno, uma obrigação desprovida de qualquer utilidade e interesse. Assim, ao

invés de colaborar para a formação de leitores, para a configuração do gosto ou apreciação estética, as aulas de literatura mostram-se totalmente desvinculadas das leituras efetivamente realizadas pelos estudantes fora da sala de aula.

Um exemplo disso é que poucos estudantes entrevistados recordaram de algum professor, mesmo da disciplina de Literatura Brasileira, que tenha contribuído para desenvolver o gosto pela leitura. Dos dez alunos entrevistados, apenas três (30%) disseram que gostavam das aulas de Literatura Brasileira, da forma como eram conduzidas:

Eram as melhores aulas. Eu esperava por elas porque a professora era muito queridinha, o jeito dela... Ela fazia você ter vontade de ler o livro pela forma que ela contava. Ela começava a contar o livro como uma história muito simples, e você falava: Nossa... não... com licença, eu preciso sair da sala agora para começar a ler. Era bem engraçado, assim, não sei como ela fazia isso. Ela tinha o dom, ela tinha o dom... Era bem legal! (SF1)

Eu gosto muito de literatura, mas eu acho que a maneira como ela era ensinada é muito dispersa. Eu acabei tendo professores diferentes ao longo do Ensino Médio. Eu lembro de uma professora que ela tinha um conhecimento de fato, assim, muito amplo, e ela nos incentivava a ler o livro, não o resumo. Quando foi chegando perto dos vestibulares, tudo mais, o pessoal apelava mais pra resumo porque era muita coisa pra estudar. (SF2)

Como eu sinto pela professora que podia ter um retorno muito maior da turma sobre... comentando o livro, sabe... E também aquela coisa do tipo... de ver muito colega que não gostava [de ler], sabe [...]. Mas [as aulas] sempre foram incríveis. (SF4).

Percebe-se nesses relatos a importância da figura do professor como mediador entre o texto literário e o estudante, e como agente motivador para a leitura. De acordo com Petit (2009b), muitas vezes, não é exatamente a escola ou a biblioteca enquanto instituição que marca positivamente a experiência do estudante em relação à leitura, mas a relação personalizada com algum professor que desperta o gosto por ler, aprender, imaginar, descobrir, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever, da obrigação. “É um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual.” (PETIT, 2009b, p. 166, grifos da autora).

O fato de a leitura estar, portanto, associada à avaliação, à realização de trabalhos ou à preparação para os processos seletivos de ingresso no Ensino Superior pode contribuir para que os alunos encarem o texto literário não como obra de arte, passível de fruição e contemplação, mas como sinônimo de obrigação, de tarefa a ser cumprida. Completada a Educação Básica, muitos desses alunos abandonam definitivamente a literatura. Marques de Melo (1999) também problematiza essa questão:

Ganha força a tese de que não é a escola que forma leitores. A escola pode levar à leitura compulsória durante algum tempo. Mas o leitor formado obrigatoriamente a partir das tarefas escolares deixa de ser leitor quando abandona a escola. Torna-se um leitor ocasional, casual. Porque esse leitor formado pela escola adquire a sensação de que leitura é algo vinculado à rotina da aprendizagem; portanto, uma atividade chata, cansativa, desinteressante. (MARQUES DE MELO, 1999, p. 71).

Para o autor, embora a escola tenha papel fundamental na formação de leitores, não se pode responsabilizá-la unicamente por essa tarefa:

O hábito de leitura não se aprende, pois, de forma compulsória na escola. É algo que faz parte dos padrões culturais de um país, de uma comunidade. É uma atividade que se inicia no núcleo de educação informal que é a família e encontra sustentação na vida comunitária. A escola contribui para sedimentá-lo, mas não para lhe dar projeção na história do indivíduo. (MARQUES DE MELO, 1999, p. 73).

A pesquisa de Horellou-Lafarge e Segré (2010) também mostrou que a instituição escolar busca desenvolver o gosto pela leitura e desempenha, por intermédio dos docentes, um papel primordial na orientação e na escolha das leituras dos estudantes, permanecendo uma referência incontornável na lembrança de muitos deles, marcando positiva ou negativamente a experiência literária vivenciada na escola. De acordo com as autoras, muitas vezes, as obras sugeridas pelos professores são encaradas pelos alunos como uma obrigação, enquanto que as obras escolhidas livremente por eles próprios ou aconselhadas pelos amigos ou por bibliotecários são mais consideradas enquanto leituras de lazer. Isso porque a leitura dos estudantes de Ensino Médio é bastante influenciada pelo meio social e cultural. A escola até pode contribuir para a formação do gosto pela leitura,

[...] mas é nos meios favorecidos econômica e culturalmente que se criam os hábitos de leitura e a vontade de ler literatura, graças a uma impregnação cultural constante. Os alunos oriundos de meio modesto não se beneficiam da mesma impregnação e do mesmo estímulo. Seus pais os estimulam a ler, mas lhes faltam conhecimentos necessários para lhes aconselhar obras que lhes abram novos horizontes. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 88).

As pesquisadoras mencionam ainda que entrevistas realizadas com adultos leitores evidenciaram que o gosto pela leitura raramente adveio da instituição escolar. Na maioria dos casos, o incentivo escolar somou-se aos estímulos recebidos da família, principalmente dos pais de classes mais favorecidas, e reforçou o interesse dos alunos já leitores, sem chegar a estimular o tímido gosto pela leitura dos que não vivenciaram essa prática. E concluem:

A relação entre instituição escolar e atividade de leitura é complexa: varia conforme os indivíduos e seu meio social de origem, e conforme suas representações da instituição escolar e dos professores. A escola dá condições de adquirir as aptidões necessárias para ler, é a instância essencial que dá legitimidade às leituras, mas, devido às normas que transmite, às coerções diretas e indiretas que exerce, corre o risco, ao mesmo tempo, de criar entraves a uma necessidade de leitura ainda frágil. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 89).

A leitura, assim, como prática sociocultural, está intimamente associada a práticas relacionadas à arte e à cultura, como apontam Horellou-Lafarge e Segré (2010). A posse e a leitura de livros, assim como o fato de frequentar bibliotecas, livrarias, museus, teatros, exposições de arte, concertos, revela o interesse pela cultura, que, por sua vez, está relacionado ao grau de escolarização e nível socioeconômico dos indivíduos.

Bourdieu (2015) já constatava em suas pesquisas uma relação intrínseca entre o consumo de bens culturais e a estrutura de distribuição dos grupos segundo a hierarquia do capital econômico e do poder, associados também ao nível de instrução. Segundo Bourdieu (2015), o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence aos que detêm os meios deles se apropriarem, ou seja, os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Como explica o teórico:

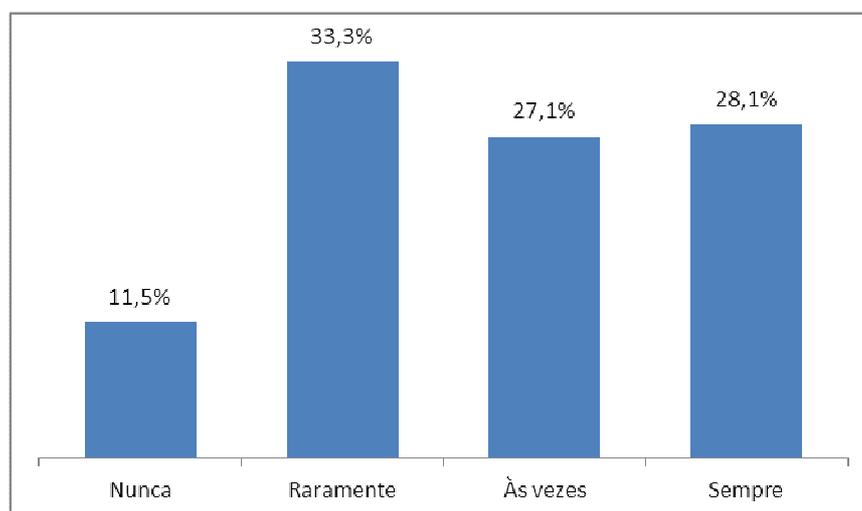
Em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura da distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos. (BOURDIEU, 2015, p. 297).

Para Bourdieu, como explica Maria Amália de Almeida Cunha (2007), o conceito de capital cultural está associado aos efeitos de dominação simbólica visto que, para o teórico, o espaço social é um espaço de lutas em que as estruturas simbólicas, como a cultura, importam para a legitimação de um grupo sobre os outros no processo de hierarquização e diferenciação social. De acordo com Cunha:

Convém ressaltar que os sistemas simbólicos dominantes ou legítimos numa dada configuração social são aqueles construídos e operados pelos grupos que conseguiram se colocar em posição dominante. A cultura torna-se, então, dominante porque é a cultura dos grupos dominantes, e não porque carrega em si algum elemento que a torne superior. Desta forma, para Bourdieu, não há nenhum elemento objetivo que diga que uma cultura é superior às outras, mas sim os valores tácitos atribuídos por certos grupos em posição dominante numa dada configuração social é que fazem dela a cultura legítima (CUNHA, 2007, p. 505).

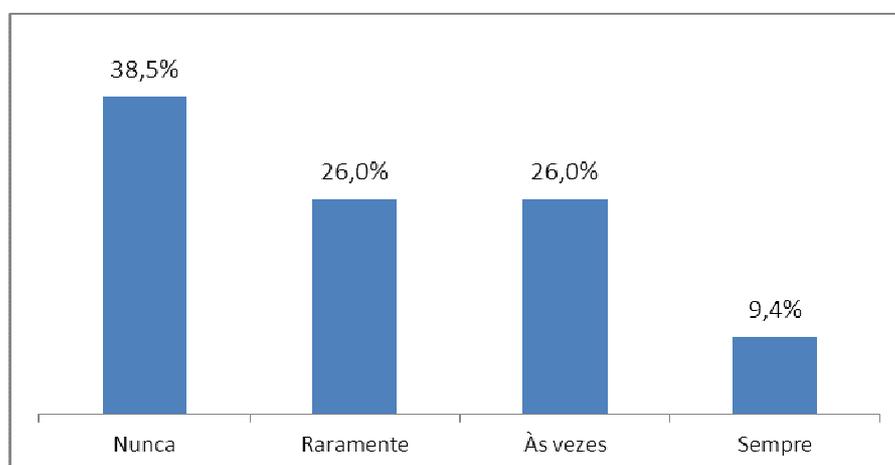
Por meio do questionário aplicado aos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, constatamos que pouco mais da metade dos sujeitos costuma participar de atividades culturais como cinema, teatro, museus, exposições, apresentações artísticas, respondendo que participa sempre que pode (28,1%) e às vezes (27,1%). Os que participam raramente são 33,3%; e os que nunca participam são 11,5% (Figura 12). É a frequência à biblioteca, no entanto, o que mais chama a atenção em nosso estudo. Entre os sujeitos, apenas 9,4% declararam que costumam frequentar uma biblioteca pública, 26% disseram frequentar às vezes, 26% disseram frequentar raramente, e 38,5% não costumam frequentar bibliotecas públicas (Figura 13). A maior parte dos sujeitos, portanto, raramente ou nunca frequenta bibliotecas públicas, mesmo na condição de estudantes.

Figura 12 – Frequência de participação em atividades culturais



Fonte: elaborado pela autora

Figura 13 – Frequência a bibliotecas públicas



Fonte: elaborado pela autora

A entrevista com os estudantes revelou, contudo, que a pouca frequência à biblioteca pública não implica necessariamente uma diminuição da frequência de leitura. A maioria dos estudantes entrevistados que declarou gostar de ler e que possui uma atividade de leitura habitual (SF1, SF2, SF3, SF4, SF6) não costuma ir a bibliotecas públicas. No que diz respeito à literatura ficcional, admitiram comprar os próprios livros ou pegar emprestado de familiares ou conhecidos, ou, ainda, baixar o livro pela Internet, em formato PDF, e realizar a leitura em suporte digital. Tratando-se de outros tipos de textos, como os expositivos e informativos, também alegaram recorrer à Internet e realizar a leitura em suporte digital, acessando *sites* de notícias, jornais e revistas *on-line*.

Em relação ao uso das bibliotecas, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) mostra que 66% da população não frequenta bibliotecas; 14% frequenta raramente; 15%, às vezes; e apenas 5% vai sempre. Entre os estudantes, 34% não frequentam bibliotecas; e entre leitores, esse percentual é de 51%. O tipo de biblioteca mais frequentada pela população pesquisada é a escolar ou a universitária, seguida da biblioteca pública. Segundo a pesquisa:

A biblioteca é fortemente associada com um espaço para estudo e pesquisa. Outros usos e associações que esse espaço poderia ter, o que concorreria para a ampliação de seu público frequentador, tiveram percentuais baixos de menções. No entanto, ainda que a biblioteca seja vista como espaço do estudante, e seja realmente mais frequentada por estudantes, 37% de seu público é composto por não estudantes. (FAILLA, 2016, p. 111).

A partir desses resultados, percebe-se que a biblioteca é entendida pela população em geral como um espaço complementar aos estudos escolares ou acadêmicos, acessível aos mais escolarizados e cultos. Não se concebe a biblioteca, principalmente a pública, como centro local de informações, que pode ter suas funções ampliadas para propiciar outras linguagens, abarcando as diferentes manifestações artísticas e culturais; um local democrático de cujos serviços todos têm o direito de usufruir.

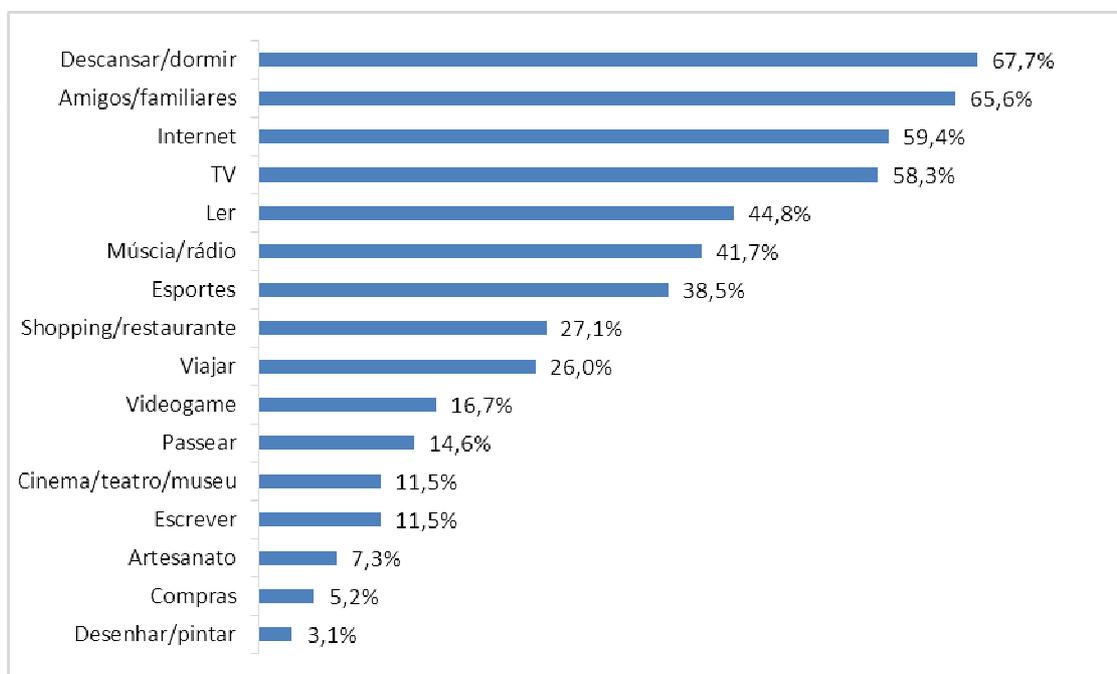
Essa visão, segundo Horellou-Lafarge e Segré (2010), põe em jogo aptidões e atitudes culturais ligadas às representações simbólicas do livro e da leitura construídas historicamente. As bibliotecas do século XX têm uma dupla origem, conforme as autoras: são sucessoras das bibliotecas criadas no século XIX para estimular camadas populares a ler e, ao mesmo tempo, das bibliotecas eruditas onde eram conservados e protegidos os livros da nobreza, confiscados na época da Revolução Francesa. Estas últimas, consideradas “santuários” do saber, eram locais consagrados à leitura culta e frequentados por pessoas eruditas e pela elite, onde o silêncio imperava. Nesse sentido, as bibliotecas públicas, “[...] são permeadas por

contradições oriundas, em parte, de sua dupla herança, que faz delas a um tempo um lugar de conservação, arrumação, classificação e proteção do livro (‘santuário’) e lugar de acesso e estímulo à leitura, à difusão do livro.” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 133).

A maior consequência dessa imagem da biblioteca pública como lugar privilegiado, de gente culta e instruída, é criar barreiras e até mesmo frustrar o acesso dos mais desprovidos de livros e informação, os quais seriam seus maiores beneficiários. Assim como não se sente à vontade na biblioteca, grande parte da população também não costuma frequentar museus, teatros, exposições artísticas ou assistir a concertos musicais por julgarem esses espaços apropriados apenas para uma elite intelectual e por não se sentirem incluídos nesse grupo.

O desinteresse pelas atividades culturais de parte considerável dos sujeitos da nossa pesquisa talvez seja melhor explicado se analisarmos as atividades que eles costumam realizar no seu tempo livre. De uma lista de 16 atividades, das quais eles poderiam escolher cinco, enumerando-as por ordem de importância, as mais citadas foram: descansar/dormir (67,7%); reunir-se com amigos (65,6%); navegar na Internet (59,4%); assistir à televisão (58,3%); ler (44,8%); ouvir música ou rádio (41,7%); praticar esportes (38,5%); ir a shoppings/bares/restaurantes (27,1%); viajar (26%), como pode ser visualizado na Figura 14:

Figura 14 – Atividades realizadas no tempo livre



Fonte: elaborado pela autora

Excetuando-se a leitura, que ocupa a quinta posição entre as mais citadas, percebe-se um predomínio de atividades que não exigem esforço intelectual e outras que não estão

propriamente relacionadas à arte e à cultura, pelo menos a erudita. Ao analisar a problemática da formação de leitores no Brasil, Rösing (2003) aponta que uma das causas da pouca valorização da cultura por parte dos estudantes de nível superior refere-se ao processo de democratização dos cursos universitários, que promovem o acesso às pessoas oriundas de classes sociais economicamente mais pobres, com reduzidas oportunidades de participação em atividades culturais a não ser as realizadas como entretenimento, de natureza popular, especialmente via programas televisivos. Ainda de acordo com a autora:

O processo de formação no contexto do ensino superior se torna mais difícil, uma vez que as experiências de vida dessas pessoas não são enriquecidas pelos bens culturais a que não tiveram acesso, nem a recursos da cultura de viagem, nem pela curiosidade de conhecer mais profundamente a história de seu entorno, de sua cidade, da região onde vivem, só para citar alguns. (RÖSING, 2003, p. 17).

As atividades culturais a que essas pessoas têm acesso, portanto, restringem-se às que são veiculadas pelos meios de comunicação de massa e às vivenciadas no âmbito do grupo social, desconhecendo ou não demonstrando interesse por manifestações culturais, como a música, a arte e a literatura, pertencentes a outros grupos.

Petit (2009b) acredita que a privação de recursos financeiros também pode afetar o acesso e o consumo dos bens culturais. Segundo a autora:

A pobreza material é temível porque priva a pessoa não apenas dos bens de consumo que tornam a vida menos dura, mais fácil, mais agradável; não apenas dos meios de proteger a própria intimidade; mas também dos bens culturais que conferem dignidade, compreensão de si mesmo e do mundo, poesia; e priva ainda das trocas que são realizadas em torno desses bens. (PETIT, 2009b, p. 44).

Além das condições financeiras, que podem restringir o acesso aos bens culturais, o fato de os sujeitos da nossa pesquisa não residirem em grandes cidades ou na capital do Estado, onde a oferta de atividades culturais, inclusive gratuitas, é mais frequente e diversificada, faz com que tenham menos oportunidades de participação e de vivenciar essa diversidade.

Chama a atenção, contudo, a menção dos sujeitos pesquisados a atividades que exigem certa sociabilidade, como reunir-se com amigos, praticar esportes, ir a shoppings/bares/restaurantes, viajar, ou seja, as relações dos estudantes pesquisados ocorrem para além do mundo virtual, diferenciando-se, em certa medida, do que afirmam alguns estudos sobre o predomínio do uso da tecnologia na mediação das inter-relações dos jovens. A

pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) serve para exemplificar essa questão. Para a pergunta: o que gosta de fazer com seu tempo livre?, os respondentes com Ensino Superior apontaram como principais atividades: usar a Internet (84%); usar *whatsapp* (76%); assistir televisão e escutar música ou rádio, ambas com 68%; usar *Facebook*, *Twitter* ou *Instagram* (61%). Percebe-se, aqui, que grande parte dessas atividades são executadas via uso de aparatos eletrônicos.

Os resultados de nossa pesquisa aproximam, mais uma vez, os estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves ao perfil dos sujeitos investigados por Fontana, Paviani e Pressanto (2010), de uma instituição particular de Ensino Superior, localizada na Serra Gaúcha. De acordo com a pesquisa, 47% dos pais e 48% das mães possuem Ensino Fundamental incompleto, ou seja, quase metade dos estudantes conviveu com pais com baixo nível de instrução, o que reflete também nas atividades culturais vivenciadas por essas famílias. Em relação às atividades de lazer, o estudo mostra que a leitura, juntamente com o hábito de assistir à TV, aparece em terceiro lugar, após as atividades de passear, ouvir música e praticar esportes³¹, que tiveram um percentual maior de respostas. Outras atividades culturais como ir a concertos, exposições de arte, teatro e cinema foram pouco citadas pelos estudantes, com um percentual de 0,8% apenas, assemelhando-se às respostas dos sujeitos de nossa pesquisa.

Outras informações importantes para conhecer as práticas sociais e culturais dos estudantes referem-se a conhecimentos gerais, como domínio de idiomas e uso da informática, assuntos de interesse, frequência e preferências de leitura. É o que veremos a seguir.

Dos estudantes pesquisados do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, 46,9% dominam um ou mais idiomas estrangeiros. A língua inglesa foi a mais citada (86,4%), seguida de espanhol (34,1%), italiano (11,4%) e francês (4,5%). A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014) confirma que o inglês é a língua cujo domínio é mais frequente entre os graduandos. No total, 72,77% dos discentes têm um domínio bom ou regular desse idioma. A segunda língua estrangeira mais conhecida é o espanhol, com 60,06%. Francês, italiano e alemão são os três idiomas menos conhecidos.

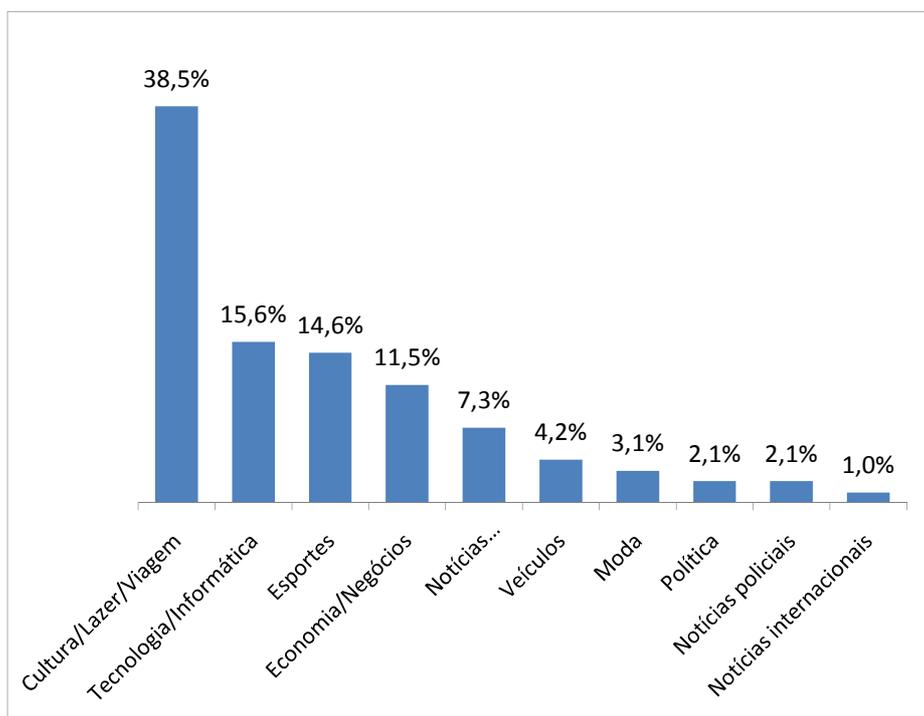
Em relação ao uso da informática, 54,2% dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves afirmaram possuir experiência, 26% responderam ter muita experiência, e 19,8%

³¹ Convém observar que, dentre as atividades de lazer apontadas na pesquisa, navegar na Internet obteve um percentual 2,4% de resposta, ficando em 6º lugar na ordem de preferência. Levando em consideração que a coleta de dados ocorreu no ano de 2002, esse percentual certamente seria diferente em 2010 (data da publicação do artigo), devido à rápida popularização da Internet.

disseram ter alguma noção. Ou seja, todos os sujeitos pesquisados possuem, em maior ou menor grau, alguma experiência com a informática, revelando acesso aos aparatos tecnológicos e utilizando-os de acordo com as necessidades. Dentre os estudantes pesquisados, destacam-se no domínio da informática os do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, já que 60% dos alunos disseram ter muita experiência e 40% disseram ter experiência. De acordo com a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014), que indagou os alunos em relação ao domínio de microcomputadores, somando os graduandos que têm muita experiência com os que têm experiência, alcançam-se 83,55% deles. Entre os graduandos que têm muita experiência no uso de microcomputadores, a maioria é do sexo masculino, com 60,17%.

Ao perguntar qual é a principal fonte de informação sobre os acontecimentos atuais, 91,7% dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves disseram ser a Internet, seguida por telejornal (4,2%), rádio (3,1%) e jornal impresso (1,0%). Dos assuntos que mais chamam a atenção dos estudantes de forma geral, “cultura, lazer e viagem” foi citado por 38,5% dos estudantes, seguido por “tecnologia/informática” (15,6%), “esportes” (14,6%), “economia e negócios” (11,5%) e “notícias locais/nacionais” (7,3%). Os demais assuntos, “veículos”, “moda”, “política”, “notícias policiais” e “notícias internacionais”, foram menos mencionados (Figura 15).

Figura 15 – Assuntos de interesse dos sujeitos pesquisados



Fonte: elaborado pela autora

A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014) também aponta a Internet como o principal veículo de informação dos graduandos, com uma porcentagem de 90,37%, seguida da televisão (telejornal e outros programas), com 5,7%; mídia impressa (jornal, revista, etc.), com 1,93%; rádio (0,53%); e outros 1,47%. Esse dado mostra que a grande maioria dos estudantes tem acesso à Internet, seja de forma privada ou pública, já que muitos espaços públicos oferecem acesso livre via *Wi-fi*. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) confirma que o acesso à Internet, de maneira geral, está se popularizando em todos os segmentos da sociedade brasileira. No ano de 2015, 33% dos entrevistados disseram que nunca usaram Internet, uma diminuição expressiva considerando os dados de 2011, quando 54% disseram nunca ter usado a Internet³². A pesquisa mostra ainda que, entre os leitores, 81% são usuários de Internet; já entre os estudantes, 88% têm acesso e utilizam a Internet.

Quanto à posse de aparatos eletrônicos, que são de interesse da nossa pesquisa, aparelho celular/*Iphone/smartphone* (96,9%) e *notebook* (90,6%) foram os mais citados pelos

³² A pesquisa aponta que o número de pessoas que já usaram a Internet cresceu de 81 milhões, em 2011, para 127 milhões em 2015 (FAILLA, 2016).

estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, seguidos pelo computador (44,8%), *tablet/Ipad* (18,8%) e, por último, leitor de livro digital (5,2%). Dos aparatos utilizados para acessar a Internet, o mais citado foi o aparelho celular/*Iphone/smartphone* (46,9%), seguido de *notebook* (32,3%), computador (17,7%) e *tablet/Ipad* (3,1%). Praticamente todos os estudantes possuem um ou mais aparelhos que lhes permite, além da comunicação, o acesso à Internet. Dentre eles, destaca-se o celular/*Iphone/smartphone*.

A evolução tecnológica possibilitou, a partir de aparelhos portáteis conectados à rede mundial de computadores, o acesso instantâneo à informação. Pensando especificamente no contexto do Ensino Superior, os estudantes de hoje podem buscar uma informação, tirar uma dúvida, realizar uma pesquisa ao mesmo tempo em que ouvem a explicação do professor em sala de aula. De acordo com Lajolo e Zilberman (2009), um dos grandes feitos da Internet foi sua transformação em uma biblioteca de grau e alcance até poucos anos inimagináveis: graças aos editores de texto e aos *scanners*, obras clássicas da literatura universal estão disponíveis ao público leitor; *sites* vinculados a bibliotecas e universidades de todo o mundo disponibilizam grande parte das obras que caíram em domínio público; *sites* de busca como *Google* assumem a função de enciclopédias variadas e de múltiplas especialidades. Enfim, como argumentam as autoras: “Em nenhum outro momento da história cultural da humanidade, obras e informações confiadas à escrita estiveram tão perto de seus consumidores e de modo tão barato, facultando a socialização do conhecimento.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 36).

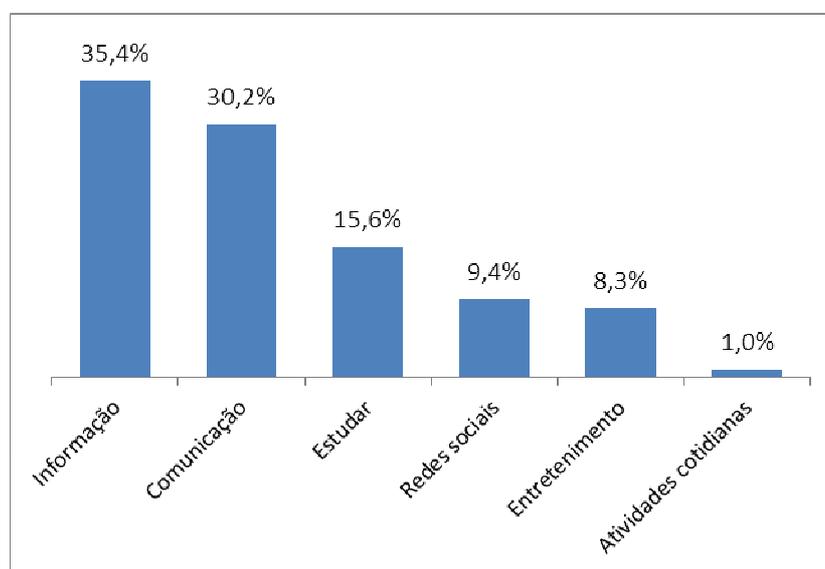
Darnton (2010) estabelece uma relação entre o ciberespaço e o conceito de mente divina de santo Agostinho, onisciente e infinita, na qual o conhecimento de Deus se estenderia por toda parte, além do tempo e do espaço. Nesse sentido, a Internet também poderia promover um conhecimento infinito, já que, com um mecanismo de busca superpoderoso à disposição, imagina-se ter acesso a conhecimentos acerca de tudo que existe no mundo. No entanto, apesar de se produzir uma quantidade de informação muito superior ao que se consegue digitalizar, informação não é conhecimento. É preciso trabalhar a informação, selecioná-la, elaborá-la, para que possa ser transformada em conhecimento.

Percebe-se que é cada vez mais comum, entre os alunos, o uso de *notebooks* e aparelhos celulares/*smartphones* durante as aulas, o que desafia os professores a inovar suas estratégias de ensino, beneficiando-se desses aparatos eletrônicos a fim de favorecer o processo de aprendizagem. Apesar das infinitas possibilidades que a rede mundial de computadores pode oferecer ao ensino, apenas 2,1% dos sujeitos pesquisados disseram acessar a Internet no IFRS-*Campus* Bento Gonçalves. A maioria dos estudantes acessa a

Internet com mais frequência em casa (69,8%) e no trabalho (27,1%); e apenas 1% acessa em locais que oferecem *Wi-fi* aberta.

O objetivo com que os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves mais acessam a Internet (Figura 16) é: buscar informações (35,4%); comunicar-se com amigos, colegas de trabalho, familiares, através de *e-mail*, *whatsapp*, *messenger* e outros aplicativos (30,2%); para estudar (15,6%); acessar redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, etc. (9,4%); como forma de entretenimento (assistir a vídeos e filmes, escutar música) (8,3%); e para atividades cotidianas, como comprar produtos, pagar contas, etc. (1%).

Figura 16 - Objetivo com que os estudantes acessam a Internet



Fonte: elaborado pela autora

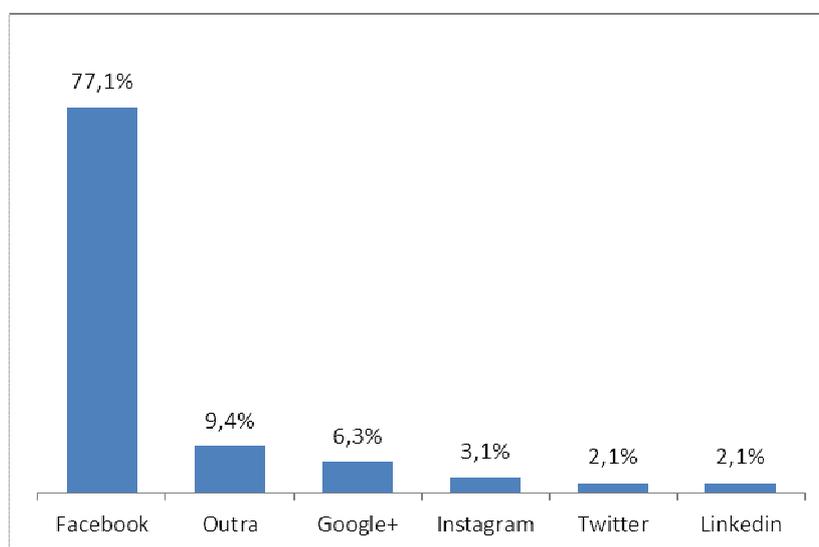
Esses dados mostram que busca de informação e comunicação são os principais usos da Internet pelos estudantes, além da utilização para fins de estudo, como realizar pesquisas. Isso se justifica pelo fato de a Internet oferecer uma fonte muito ampla de dados sobre um conteúdo de forma imediata e muito mais atualizada que a maioria dos suportes impressos, pois consegue acompanhar, em tempo real, o ritmo dos fatos e das novas informações que surgem a todo momento. Um exemplo disso são os jornais *on-line*, como explicam Lajolo e Zilberman (2009, p. 23):

Tomando em conta fatores como rapidez na transmissão & simultaneidade dos acontecimentos, a leitura de um jornal eletrônico supera qualquer outro tipo de comunicação. De certo modo, o periódico *on-line* concretiza a ambição dos

historiadores: a narração pode ser feita enquanto os eventos se desenrolam. Em vez de se apresentar na sequência dos acontecimentos, ela se torna concomitante a eles.

Em relação à frequência com que acessam as redes sociais, 35,8% dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves disseram acessar várias vezes ao dia, 32,6% acessam diariamente, 21,1% disseram estar sempre conectados, 9,5% acessam semanalmente, e 1,1%, mensalmente. Das redes sociais acessadas, 77,1% acessam *Facebook*. As outras redes sociais foram citadas com percentual menor: *Whatsapp*, *Google+*, *Instagram*, *Twitter*, *Linkedin* (Figura 17).

Figura 17 – Redes sociais mais acessadas



Fonte: elaborado pela autora

As redes sociais focadas em relacionamentos via *web* constituem, na atualidade, uma importante ferramenta de interação entre as pessoas, usadas para socializar contatos, informações e conhecimentos. Conforme estudo de Fernandes, Souza e Barreto (2012), o *Facebook* é a rede social mais utilizada entre os estudantes de modo geral (inclusive entre os sujeitos de nossa pesquisa) e uma das mais acessadas em todo o mundo para interações com objetivos diversos. Essas interações ocorrem, essencialmente, pelos comentários a perfis, pela participação em grupos de discussão ou pelo uso de aplicativos, permitindo aos usuários comunicar e compartilhar informações, assim como controlar quem pode visualizar uma informação específica ou realizar determinadas ações. Ainda segundo os autores, as redes sociais constituem:

[...] um forte mecanismo de interação com indivíduos com interesses comuns, que partilham de novidades constantemente, que servem de divulgação de informações sobre o mundo, que promovem eventos e pensamentos, ou seja, mais que uma simples troca de recados e *bisbilhotagem* do perfil do outro, uma verdadeira fonte de comunicação digital (FERNANDES; SOUZA; BARRETO, 2012, p. 4, grifo dos autores).

Já existem alguns estudos acerca da utilização das redes sociais na educação³³, vistas como ferramentas para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, inclusive no Ensino Superior. Por atrair o interesse de diversos tipos de perfis de usuários, cada vez mais professores e pesquisadores estão utilizando as redes sociais para ações de promoção e socialização do conhecimento. Da mesma forma, de acordo com o interesse, os estudantes acessam páginas de conteúdo específico de suas áreas de conhecimento, disponíveis nas redes sociais. Ou seja, para além da finalidade de entretenimento, as redes sociais podem ser aliadas da formação acadêmica, porém, seus benefícios dependem dos níveis de uso que os estudantes fazem dessas novas tecnologias, ou seja, dependem do objetivo com que são utilizadas e do domínio das ferramentas de busca das informações.

3.2.3 Práticas de leitura e a literatura ficcional

Neste tópico, especificamente, tratamos da atividade de leitura dos sujeitos investigados como elemento constituinte de suas práticas sociais e culturais. Tratamos, em um primeiro momento, da leitura em geral, ou seja, considerando todos os gêneros textuais, literários ou não, e os diferentes suportes, impressos ou digitais, para, em um segundo momento, aprofundar a reflexão sobre a leitura de textos ficcionais.

Em relação à leitura em geral, 83,3% dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves afirmaram que, de uma maneira geral, gostam de ler. Convém mencionar, por outro lado, que a intensidade desse gosto varia de pessoa para pessoa. Enquanto alguns adoram ler e mantêm a prática da leitura como um *hobby*, outros, mesmo gostando de ler, preferem fazer outras atividades. Há, ainda, um percentual de 16,7% de estudantes que declararam não gostar de ler, mesmo sabendo que ao ingressarem no curso superior teriam que, obrigatoriamente, realizar atividades de leitura.

³³ Citamos dois: JULIANI, D.P.; JULIANI, J.P.; SOUZA, J.A. de; BETTIO, R.W. de. Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior. In: *Revista Renote*, v.10, n.3, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/36434>>; e MIRANDA, L.; MORAIS, C.; ALVES, P.; DIAS, P. Redes sociais na aprendizagem. In: *Educação e tecnologia: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa. 2011. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4687>>.

Ao perguntarmos se, atualmente, no momento em que cursavam o nível superior, os estudantes estavam lendo mais ou menos do que liam no passado, 53,1% dos estudantes afirmaram que estavam lendo uma quantidade maior; 24% estavam lendo a mesma quantidade; e 22,9% afirmaram que estavam lendo menos do que liam no passado. Ou seja, mais da metade dos estudantes pesquisados percebeu um aumento de sua atividade de leitura ao ingressar no Curso Superior de Tecnologia. A questão, entretanto, não é tão simples. Entramos aqui nas concepções de leitura desses estudantes, e que tipologias textuais consideram como leitura. É possível que os 53,1% dos estudantes, que afirmaram estarem lendo mais no Ensino Superior do que leram no passado, concebam a leitura em sentido amplo, considerando tanto aquela para obter informações, a do dia a dia, como a leitura para entretenimento, a ficcional, e também a leitura para fins de estudo, a acadêmica. Ao contrário, os 22,9% dos estudantes, que afirmaram estarem lendo menos do que liam no passado, talvez não considerem a leitura acadêmica nesse quantitativo. As concepções sobre o que seja a leitura podem ser diferentes de pessoa para pessoa. Podemos comprovar isso através da entrevista realizada com os estudantes, como explicamos a seguir.

Ao fazermos a seguinte pergunta: O que significa leitura para você?, as respostas foram variadas e revelaram diferentes concepções a respeito do assunto. Alguns estudantes percebem a leitura como uma forma de obtenção de conhecimento, de aprendizagem, ao mesmo tempo em que acreditam que a leitura auxilia no desenvolvimento da expressão oral e escrita. Reconhecem a importância da leitura na formação da pessoa, no seu desenvolvimento intelectual e na ampliação da visão do mundo. Os depoimentos a seguir são exemplos dessa concepção:

Pra mim, ela [a leitura] significa um alívio, porque eu sempre fui muito curiosa. [...] No momento em que eu paro pra ler, eu vou montando um raciocínio e organizando as ideias, então, pra mim, a leitura é muito esclarecedora. Sem falar que quando tu tá no Ensino Superior te surgem muitas dúvidas, tu começa a ter medo. E tu só tem medo do que tu não conhece. Então, tu parar pra analisar alguma coisa, um problema, uma situação que te surge, com a leitura fica muito mais fácil. Então, pra mim, a leitura é uma luz. (SF2)

A leitura é uma coisa excelente. Pouca gente lê, tem o hábito de ler. Isso prejudica muito, né, até agora na faculdade. [...] Quem tem a mania de ler sabe se expressar melhor, sabe escrever melhor. (SM5)

Uma forma grande de aprendizado, né. A gente sempre aprende uma coisa diferente, seja um livro de storiette, como diz o meu pai, um livro desses de literatura. É importante para o desenvolvimento da pessoa [...] (SF6)

Eu sinto que, pra mim, é algo que vai me auxiliar a ter melhores ideias, tipo... ampliar meu campo de visão. (SF7)

É muito importante pra conhecer novas palavras, pra escrever melhor e, com certeza, quanto mais tu lê, tu vai falar melhor. Por mais que eu não leia tanto, eu sei que é importante. (SF8)

Conhecimento, né. Mas depende do que você tá lendo também. [...] Hoje em dia a maior parte das coisas que a gente lê não serve pra nada, né. É só coisa inútil, né. A pessoa perde a maior parte do tempo lendo besteira, né. [...] Através de uma leitura decente, você consegue ter um vocabulário melhor pra se expressar, né. Uma pessoa que não lê fica sempre falando a mesma coisa, gíria, essas coisas. (SM9)

Quando mais você lê, mais você aprende, mais você tem opinião sobre alguma coisa. Pra mim é essencial. (SM10).

Percebe-se, ainda, nesses depoimentos, que, exceto o SF2, que parece associar a leitura à leitura acadêmica, os demais estudantes referem-se à leitura em sentido amplo, abarcando inclusive a literatura ficcional, como evidencia o SF6. É interessante o depoimento do SM9, ao diferenciar uma leitura “decente” de outros tipos de leitura que, segundo ele, não trazem benefícios. O estudante referia-se, no momento da entrevista, ao tempo que as pessoas dispensam às redes sociais, em que aparece todo tipo de texto, na maioria das vezes inúteis, na opinião dele.

Para outros, a leitura está associada a um momento de lazer e de relaxamento, uma fuga da agitação da vida cotidiana, das responsabilidades do trabalho e dos estudos, de imersão no mundo da imaginação e de conexão consigo mesmo. A concepção de leitura para esses sujeitos, portanto, está mais vinculada à literatura ficcional, como sugerem os seguintes depoimentos:

É um tempo eu comigo mesma, sabe, eu não consigo ler se tem gente em volta, eu não consigo me concentrar, então eu preciso estar sozinha, é um momento pra eu ficar no meu canto, isolada, aí sim[...]. É uma introspecção... é um momento de paz. (SF1)

Poder imaginar as coisas... tu mesmo imaginar as coisas, tu poder ler e se ver numa história. Tipo... eu não acho graça em ler artigos acadêmicos... Eu gosto mesmo de histórias... histórias... (SF3)

É uma coisa que eu sei que me faz muito bem e que eu não consigo retomar completamente o hábito de fazê-la. Acho que é uma mistura de, talvez, uma autossabotagem e uma falta de comprometimento comigo mesma pra tentar voltar a devorar livros. [...] Eu começava num dia, dependendo do tamanho dele [do livro], no dia seguinte tava com o livro lido. Mas eu não consigo mais fazer isso, não consigo ler um livro em um dia. Entendo que eu tenho outros compromissos, tem o tempo [...] Mas é uma coisa que eu sinto muita falta. (SF4).

Essas três estudantes declararam na entrevista que estão lendo menos no Ensino Superior do que liam no passado. Ou seja, talvez tenham considerado em suas respostas apenas a leitura de entretenimento, percebendo uma diminuição da leitura de literatura ficcional.

Percebe-se também, nesses depoimentos, a vinculação da leitura a um momento de prazer, de relaxamento e introspecção, um distanciamento não apenas das tarefas e responsabilidades cotidianas, mas do próprio círculo de convivência, como explica Petit (2009b):

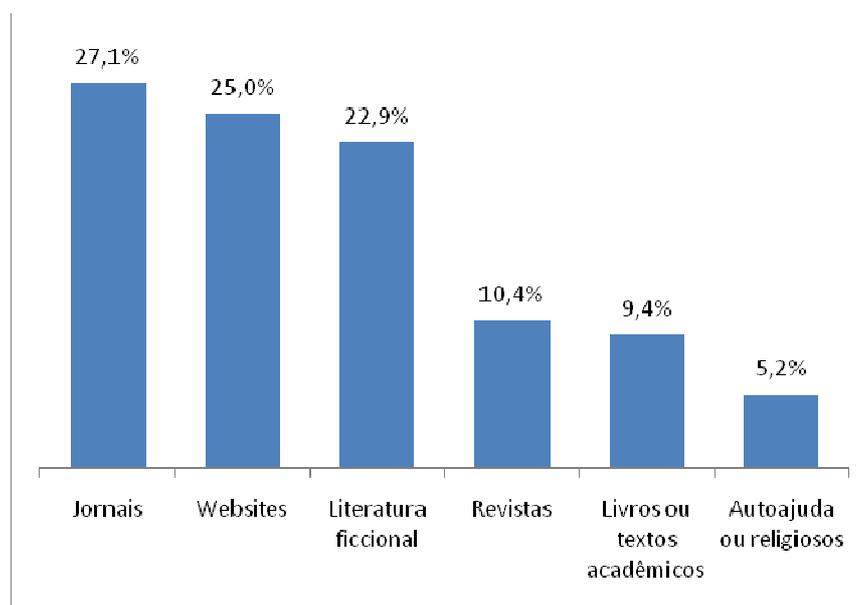
Ler é portanto a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e reforçar o espírito crítico. De obter uma certa distância, um certo “jogo” em relação aos modos de pensar e viver de seus próximos. (PETIT, 2009b, p. 56).

Procuramos saber, então, o que os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves mais gostavam de ler, suas preferências de leitura, e o que liam com mais frequência. De acordo com Paviani (2013), aparentemente, as categorias “preferência” e “frequência” em leitura parecem estar inter-relacionadas por sintetizarem ideias que se complementam ou que tenham alguma reciprocidade. No entanto, em se tratando de estudantes de cursos superiores, é possível que a frequência nem sempre esteja relacionada à preferência, já que:

[...] a quantidade de leitura às vezes pode estar condicionada a exigências, a obrigações acadêmicas, ou seja, são feitas com outros propósitos que não o do prazer de ler, ou que, preferencialmente, leriam por espontânea vontade ou por prazer de ler. Então, não se trata de a frequência estar relacionada necessariamente à preferência, como poderia parecer à primeira vista. O contrário também pode acontecer, ou seja, percebe-se que a preferência por determinada leitura pode levar naturalmente à frequência desta. (PAVIANI, 2013, p. 50).

Quanto à preferência de leitura (Figura 18), 27,1% dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves preferem ler jornais; 25%, *websites*; 22,9%, literatura ficcional; 10,4%, revistas; 9,4%, livros acadêmicos; e 5,2%, livros de autoajuda e religiosos. E quanto à frequência com que realizam essa leitura, 43,8% disseram ler diariamente, 41,7% leem semanalmente, 12,5%, mensalmente, e 2,1%, anualmente.

Figura 18 – Preferências de leitura



Fonte: elaborado pela autora

Jornais, *websites* e literatura ficcional estão, portanto, entre as principais preferências de leitura dos estudantes. Ao lado de uma leitura mais informativa, propiciada pelos jornais e *websites*, está uma leitura de fruição, a literária.

Horellou-Lafarge e Segré (2010) estabelecem uma diferenciação da prática da leitura segundo o sexo. Segundo as autoras, na França, as moças, durante o Ensino Médio, leem mais, de maneira mais intensa e têm gostos específicos, com preferência por romances. Já os rapazes preferem romances de aventura. Na idade adulta, permanece essa diferenciação, homens e mulheres não leem com a mesma intensidade, têm preferências de gênero distintas e não têm os mesmos interesses. Como explicam as autoras:

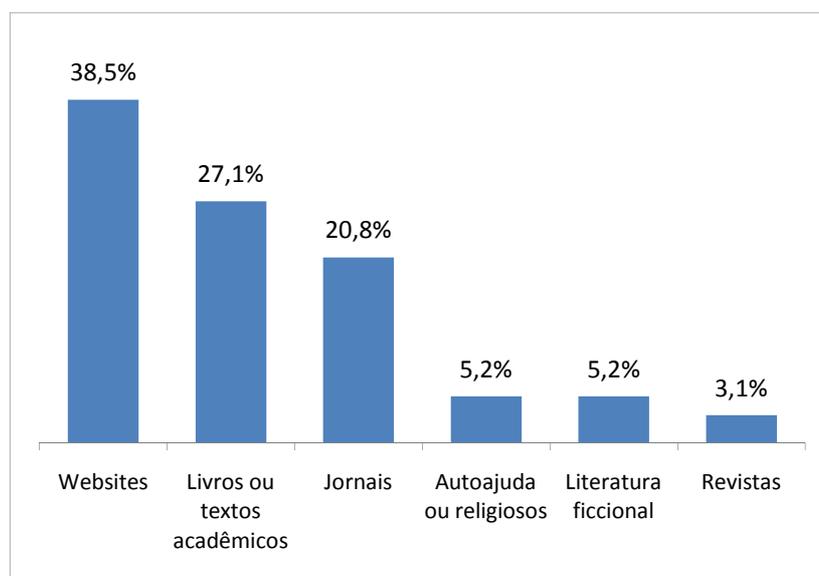
Os romances sentimentais, os romances psicológicos, os documentários, as experiências vividas são preferidos pelas mulheres. Estejam em atividade ou não, permanecem dedicadas ao espaço de dentro, à interioridade, a casa. As obras de ciências e de ficção científica, de história, e romances policiais têm a preferência dos homens, mais solicitados pelo exterior, pela ação, pela história e pela política. De igual modo, as obras históricas, as revistas políticas e econômicas, os seminários de informação, as revistas de esporte continuam sendo leituras essencialmente masculinas. Quando as mulheres chegam a um nível de instrução superior, as normas tradicionais que pesam sobre suas práticas culturais se esvaem. Mulheres e homens têm, então, os mesmos gostos pela leitura de romances cultos, clássicos, ensaios. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 109).

Em nossa investigação, também foi possível identificar, a partir do cruzamento de dados, que os estudantes possuem preferências de leitura diferentes de acordo com o sexo.

Enquanto os sujeitos do sexo masculino apontaram uma preferência maior por jornais, *websites* e livros ou textos acadêmicos, os do sexo feminino apontaram como preferência de leitura revistas, livros de autoajuda e religiosos e literatura ficcional. No entanto, como mencionamos anteriormente, as leituras estão condicionadas a outros fatores além do gosto, como exigências escolares ou profissionais, o tempo disponível, etc., que podem interferir na sua frequência.

Em relação ao tipo de leitura que realizam com mais frequência (Figura 19), independentemente da preferência, 38,5% dos estudantes apontaram *websites*; 27,1%, textos acadêmicos; 20,8%, jornais; 5,2%, literatura ficcional; 5,2%, autoajuda e religiosos; e 3,1%, revistas. A frequência com que realizam essa leitura é diariamente para 61,5% dos sujeitos, semanalmente para 35,4%, e mensalmente para 3,1%.

Figura 19 – Tipo de leitura mais frequente



Fonte: elaborado pela autora

É interessante notar que jornais e *websites*, além de terem sido apontados como as leituras mais frequentes, também foram citados como preferências de leitura. No entanto, ganha importância aqui, como era de se esperar, a leitura de textos acadêmicos, devido às exigências do Ensino Superior. A leitura de literatura ficcional, que também estava entre as preferências (22,9%), juntamente com jornais e *websites*, tem sua frequência diminuída drasticamente (5,2%). Ou seja, dentre as escolhas realizadas pelos estudantes, nas quais estão implicados inúmeros fatores como interesse, tempo, necessidade ou obrigação, a literatura ficcional é preterida em relação a outros tipos de leitura.

Em pesquisa realizada com alunos iniciantes e concluintes de cursos superiores de diferentes áreas do conhecimento em relação à frequência e à preferência de leitura, Paviani (2013) constatou que há uma relação, provavelmente de influência, entre as categorias de frequência e preferência por determinadas leituras com os resultados do desempenho em leitura desses dois grupos de estudantes. Tanto para iniciantes quanto para concluintes, as leituras de jornais, seguidas de revistas e romances, foram as mais citadas tanto em frequência quanto em preferência. Da mesma forma, ambos os grupos obtiveram um nível de desempenho mediano, evidenciando que uma grande faixa de alunos não foi atingida pela universidade no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura. Na análise desses dados, Paviani (2013) aponta que a leitura restrita a textos jornalísticos e similares pouco contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes. E conclui:

Enquanto os alunos forem fazendo, de modo mais frequente e preferencialmente, leituras breves e, às vezes, superficiais, de textos jornalísticos e similares, poucos avanços se lhes ocorrem em termos de habilidades de leitura. A indicação dessas leituras na primeira posição das preferências pode revelar uma série de coisas: leitura rápida, pouco tempo, ler só para manter-se informado, pouco esforço. Essa leitura, de consumo rápido e diário, deveria ser o normal e fazer parte do cotidiano das pessoas, ser uma prática diária de qualquer cidadão, no mínimo alfabetizado. O que surpreende é que seja, tanto para iniciantes quanto para concluintes, a leitura mais indicada para a primeira posição, nas diferentes áreas do conhecimento. (PAVIANI, 2013, p. 60).

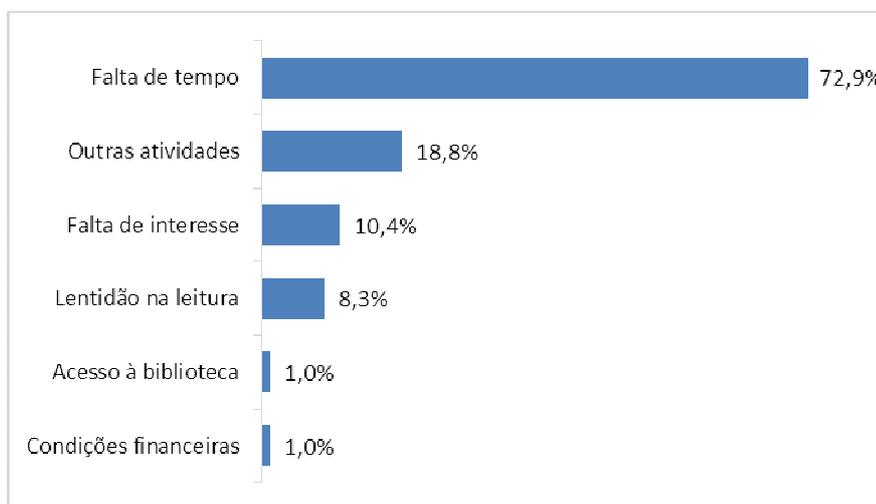
Ainda em relação à frequência de leitura dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, dos que responderam que o jornal é o tipo de leitura realizada com maior frequência, a seção mais procurada é a “geral” (47,6%), seguida de “esportes” (28,6%) e “economia” (9,5%). Também foram citadas as seções: “policial”, “cultura” e “política”, com 4,8% cada. Aqueles que disseram ler com mais frequência revistas, as mais citadas foram as especializadas (técnicas/profissionais) com 50%. Também foram citadas as de entretenimento (moda, fofocas, automóveis, culinária, sexo, etc.) e de informação geral (*Veja*, *Isto É*, *Época*, etc.), ambas com um percentual de 25%. Aqueles que marcaram os *websites* como a leitura que realizam com maior frequência, as seções mencionadas foram: “notícias” (54,3%), “tecnologia” (14,3%), “redes sociais” (14,3%), “games” (5,7%) e as seções de “humor”, “música”, “literatura” e “*blogs*”, todas com 2,9%.

Em comparação com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), os tipos de leitura realizados com maior frequência pela população em geral, independentemente do suporte, são: jornais; revistas; livros em geral; livros de literatura ficcional; livros didáticos

ou indicados pela escola; textos escolares; gibis e histórias em quadrinhos. Percebe-se a referência a livros didáticos, textos escolares, gibis e histórias em quadrinhos, provavelmente indicados por um público jovem, que está na Educação Básica. Entre os que possuem curso superior, os gêneros mais lidos são: Bíblia; técnicos ou universitários, para formação profissional; romances; didáticos; História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais, em uma média de 3,7 gêneros por entrevistado, índice superior aos dos demais níveis de escolaridade. De maneira geral, a pesquisa mostra que a leitura de outros materiais, como jornais, é mais frequente que a leitura de livros. Dentre os livros, a Bíblia continua sendo o mais lido pela população, independentemente do nível de escolaridade. No entanto, os mais escolarizados leem relativamente mais todos os tipos de material de leitura, indicando uma diferença não apenas quantitativa, mas também qualitativa, devido à diversidade de materiais com os quais eles têm contato.

Ao perguntar aos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves sobre as maiores barreiras para aumentar a frequência na leitura (Figura 20), a falta de tempo desponta como principal motivo (72,9%). Em seguida, os motivos foram: preferência por outras atividades que não a leitura (18,8%); falta de interesse (10,4%); lentidão na leitura (8,3%); e condições financeiras e dificuldade de acesso à biblioteca, ambas com percentual de 1%. A falta de tempo e o desinteresse pela leitura também foram apontados pelos estudantes na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) como razões para não ter lido mais, na seguinte proporção: falta de tempo (32%); não gostaria de ter lido mais (23%); prefere outras atividades (13%). Doze por cento dos entrevistados apontaram como razão para não ter lido mais o fato de não haver bibliotecas por perto.

Figura 20 – Barreiras para aumentar a frequência na leitura



Fonte: elaborado pela autora

Percebe-se, na análise desses dados, que não é a dificuldade de acesso ao livro o principal motivo para justificar a pouca leitura ou a falta dessa prática. Na verdade, a leitura não é eleita entre as tarefas que devem ser realizadas, sendo preterida em relação a outras atividades. Mario Vargas Llosa (2005), em ensaio sobre a importância da literatura na constituição do sujeito, reflete sobre essa questão. Segundo ele, a modernidade impõe um ritmo de vida acelerado, existem tantas coisas importantes a resolver, tantas obrigações e responsabilidades no dia a dia, que não se pode perder tempo com coisas “dispensáveis”. Assim, a leitura de textos literários não ocupa posição na lista das atividades indispensáveis. Llosa afirma que, segundo essa concepção,

[...] a literatura é uma atividade prescindível, um entretenimento seguramente elevado e útil para o cultivo da sensibilidade e das maneiras, um adorno que pode se permitir quem dispõe de muito tempo para a recreação, e que deveria ser afiliado entre os esportes, o cinema, o bridge ou o xadrez, porém, que pode ser sacrificado sem escrúpulos na hora de estabelecer uma ordem de prioridades nos afazeres e nos compromissos indispensáveis da luta pela vida. (LLOSA, 2005, p. 377).

Indagamos os estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, então, sobre as maiores dificuldades encontradas por eles na leitura de um texto. Os itens assinalados foram: falta de concentração (37,5%); dificuldades de compreensão (10,4%); vocabulário (7,3%); e limitações físicas (visão) (1%). Cabe registrar que 44,8% dos estudantes disseram não terem dificuldades na leitura em geral.

A leitura ainda é, independentemente do suporte, uma ação solitária e realizada em silêncio. A leitura de um texto um pouco mais extenso necessita de atenção e concentração, obriga o leitor a desligar-se do mundo exterior, dos sons e ruídos à volta, para um mergulho mais aprofundado no texto. A parcela de estudantes que associou suas dificuldades na leitura à falta de concentração talvez não consiga conviver com a solidão, mesmo que momentânea, nem resistir aos apelos de um mundo conectado, em que chamadas, mensagens, *e-mails*, imagens, informações, etc. chegam a todo momento por meio dos aparatos eletrônicos. O tempo dedicado a uma leitura mais demorada pode parecer, para esses estudantes, um tempo roubado, de privação da liberdade, de exclusão de suas redes sociais.

Na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016), as dificuldades para ler mencionadas pelos entrevistados foram: não tem paciência para ler (24%); lê muito devagar (20%); tem problemas de visão, ou outras limitações físicas (17%). Os que disseram não ter dificuldades na leitura somaram 33%. A pesquisa aponta que a cada edição diminui a proporção dos que afirmam não ter nenhuma dificuldade para ler.

Já entre as motivações para a leitura (Figura 21), 40,6% dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves disseram que leem principalmente para atualização cultural ou para obter conhecimentos gerais; 28,1%, por prazer, gosto ou necessidade espontânea; 14,6%, por exigência acadêmica; 12,5%, pela atualização profissional. Motivos religiosos e exigências de trabalho somaram 2,1% cada.

Figura 21- Motivação para a leitura



Fonte: elaborado pela autora

Na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), entre os que possuem Ensino Superior, as principais motivações para ler um livro são: atualização cultural ou conhecimento geral (28%); gosto (20%); e atualização profissional ou exigência do trabalho (15%). Para a população em geral, as principais motivações são: gosto (25%); atualização cultural ou conhecimento geral (19%); e distração (15%). Segundo a pesquisa, quanto maior o nível de escolaridade do respondente, maiores são as menções à atualização cultural ou conhecimento geral, e menores são as menções a motivos religiosos, como pode ser observado também entre os estudantes do IFRS. Ainda, gosto e exigência escolar são mais citados pelos mais jovens, enquanto motivos religiosos e crescimento pessoal são mais mencionados pelos adultos.

Em relação aos locais onde os entrevistados realizam a leitura, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016) mostra, em comparação com edições anteriores (2007 e 2011), uma diminuição da leitura realizada no domicílio e na sala de aula e um aumento de locais como bibliotecas, local de trabalho, meios de transporte (ônibus, trem, metrô, avião), e

outros locais como salões de beleza, consultórios, salas de espera, etc. Esse aumento da leitura em locais públicos e em trânsito, segundo a pesquisa, pode estar associado à leitura em plataformas digitais, devido à facilidade de armazenar e transportar os conteúdos em equipamentos que já estão incorporados ao cotidiano dos indivíduos, principalmente o telefone celular. A população adulta é a que mais lê nesses locais, segundo a pesquisa.

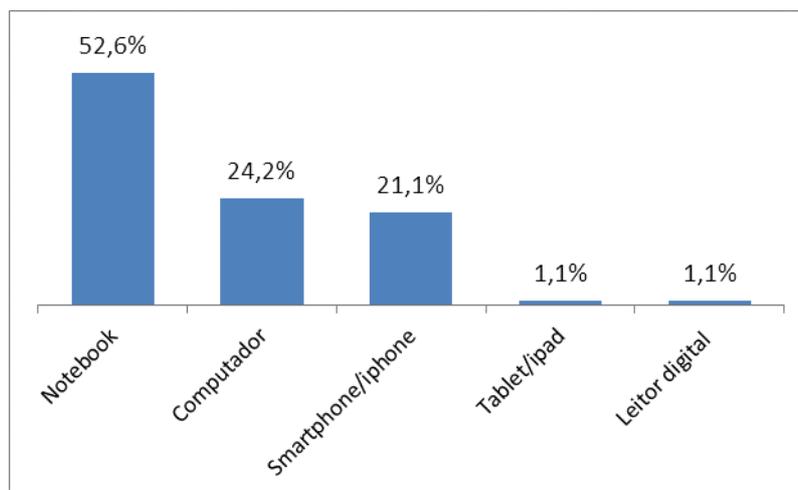
Essa tendência é confirmada pelos estudos de Horellou-Lafarge e Segré (2010). Devido às mudanças no modo de vida das pessoas, a leitura deixou de ser reservada a lugares específicos, podendo ser feita a todo momento. A mobilidade geográfica cotidiana gerada pela concentração das atividades econômicas nas cidades, o aumento do tempo de transporte necessário para o deslocamento entre a residência e o local de trabalho ou estudo, a multiplicidade dos trajetos semanais impostos pelas exigências profissionais, a extensão das viagens turísticas, tudo isso pode propiciar momentos de leitura. Segundo as autoras:

O tempo de transporte de curta ou longa duração é amiúde um tempo dedicado à leitura. Trata-se de uma leitura solitária que é vista em público mas exige uma atitude de autodistanciamento dos outros, de distância para outrem, de isolamento interior, apesar da proximidade ou mesmo promiscuidade dos outros viajantes. A leitura nos cafés, nos restaurantes é igualmente frequente, como se o ruído em volta facilitasse uma forma de concentração. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 137).

Cabe apontar, contudo, que nem sempre os meios de transporte oferecem condições para a leitura, como é o caso, no Brasil, das grandes cidades, cujos ônibus, metrô e trens trafegam superlotados, onde os passageiros, de pé, mal conseguem se equilibrar. Nas cidades menores, como é o caso de Bento Gonçalves, onde se situa o *campus* do IFRS, e municípios do entorno, as condições de transporte público são melhores e permitem aos passageiros realizarem suas leituras, mas, mesmo assim, o público leitor nos meios de transporte coletivo ainda não é muito expressivo, se comparado aos países europeus, como a França, onde se situa a pesquisa de Horellou-Lafarge e Segré (2010).

O tipo de suporte utilizado pelos sujeitos também é bastante relevante para entender melhor suas práticas de leitura, onde e quando ocorrem. Entre os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, o suporte mais utilizado para a leitura, de acordo com 64,6% dos estudantes, é o digital, em relação aos 35,4% que leem em suportes impressos. Em relação ao tipo de suporte digital mais utilizado para a leitura, o *notebook* foi o mais citado (52,6%), seguido do computador (24,2%) e *smartphone/Iphone* (21,1%). Foram ainda mencionados por uma minoria *tablet/Ipad* e leitor digital (*e-reader*), ambos com 1,1% (Figura 22).

Figura 22 – Suporte digital mais utilizado para leitura



Fonte: elaborado pela autora

O suporte digital permite diferentes possibilidades de leitura. Desde a leitura linear de um romance, um artigo científico, uma entrevista, etc., semelhante à realizada em suporte impresso, até o hipertexto³⁴, com sua multiplicidade de percursos de leitura. No hipertexto, o texto já não precisa mais ser lido linearmente, da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra. A tela do computador, geralmente, possibilita uma leitura multilinear, multissequencial, acionando-se *links* que vão trazendo telas numa multiplicidade de trajetos, sem que haja uma ordem determinada. Ramal (2002), baseando suas reflexões em Lévy, apresenta as seguintes características para o hipertexto:

Ele se caracteriza pela efemeridade de suas manifestações e representações, decorrentes da própria maleabilidade do digital; pela ausência de limites ou partes bem-definidas; pela interconexão multilinear de suas partes (*nós*) formando redes; pela fragmentação das leituras sucessivas que provoca, por ser constituído por grande quantidade de textos não-verbais que se articulam com as palavras; e pela disponibilidade dos diversos fragmentos, sejam eles imagens, informações relacionadas, ou mesmo componentes de outros textos, para acesso quase imediato. (RAMAL, 2002, p. 87).

Além disso, a dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, fato que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva; já o hipertexto tem a dimensão que o leitor lhe der. O leitor escolhe seu começo e termina quando, com um clique, abre ou fecha uma tela, ao dar-se por satisfeito

³⁴ O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais, etc.) e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro. (LÉVY, 1999, p. 58)

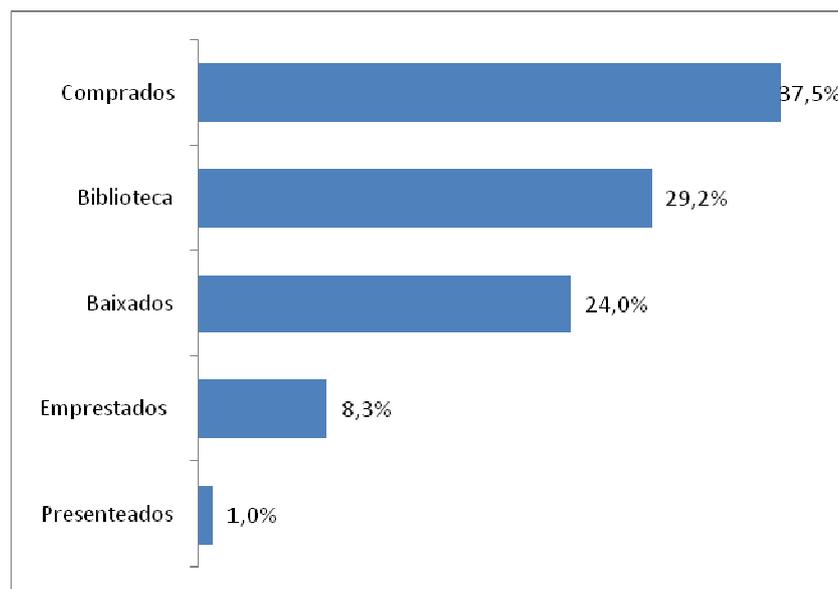
ou considerar-se suficientemente informado. Enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal. A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e, em última instância, entre o ser humano e o conhecimento (LÉVY, 1999). Enquanto o suporte impresso apresenta o texto na sua integralidade, ou seja, o que pode ser lido é o que está ali, escrito nas páginas de papel, o suporte digital, no caso de um hipertexto, apresenta um texto que vai se estendendo indefinidamente por meio dos *hiperlinks*.

É preciso, contudo, relativizar a distinção entre a leitura em suporte impresso da realizada em suporte digital. O leitor do texto impresso também pode realizar uma leitura não linear, pular trechos ou ler apenas fragmentos de um texto. Por meio do índice, pode ir direto ao texto que lhe interessa, veja-se o exemplo dos dicionários, enciclopédias, livros de contos e poemas, jornais, revistas e da própria Bíblia. Ou seja, o texto impresso não obriga necessariamente a uma leitura sempre linear. Da mesma forma, o leitor do suporte digital pode ler um texto do início ao fim, linearmente, pois nem todos os textos apresentam *hiperlinks*. Um artigo científico, um romance, um livro técnico podem ser lidos no suporte digital da mesma forma como seriam lidos no papel, apenas rolando as páginas na tela. Visto que mais da metade dos estudantes pesquisados indicaram o digital como principal suporte de leitura, presume-se que estejam habituados com o hipertexto e as possibilidades de leitura que essa modalidade permite, mas não se pode afirmar que suas leituras sejam sempre não lineares ou descontínuas. Isso dependerá dos objetivos do leitor e das finalidades de cada leitura.

Em relação à leitura de livros em geral, para os estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, entre os fatores que mais influenciam na escolha de um livro, estão: tema (62,5%); dicas de outras pessoas (16,7%); críticas/resenhas (12,5%); publicidade/anúncio (2,1%); e capa (1%). Na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016), o fator que mais influencia na escolha de um livro também foi o tema ou assunto (30%), seguido de: autor; dicas de outras pessoas; título; e capa. Segundo a pesquisa, o “tema ou assunto” influencia mais a escolha dos adultos e daqueles com escolaridade mais alta, atingindo 45% das menções entre os que têm Ensino Superior, tendência seguida pelos estudantes do IFRS-*Campus* Bento, enquanto que aspectos como “título do livro” ou “capa” são mais relevantes para crianças e adolescentes e para os menos escolarizados.

Dos livros que os sujeitos da nossa pesquisa costumam ler, 37,5% são comprados, 29,2% são retirados em bibliotecas, 24% são baixados da Internet, 8,3% são emprestados de outras pessoas, e 1% é presenteado (Figura 23).

Figura 23 – Forma de obtenção dos livros lidos



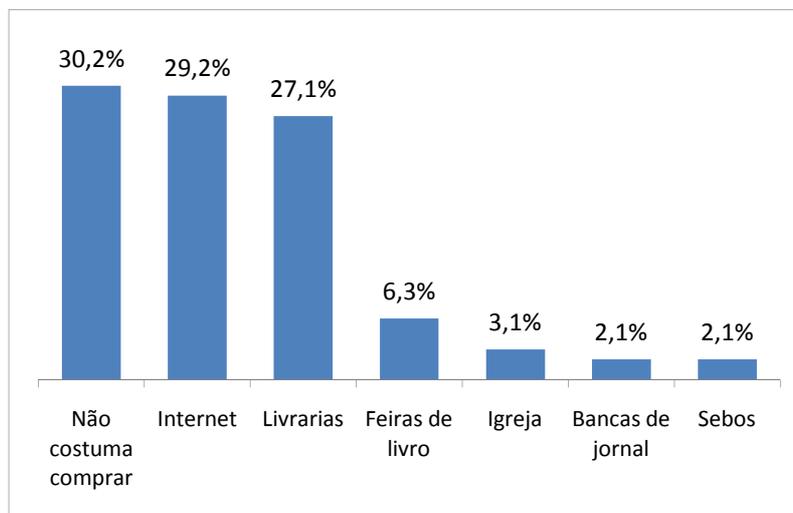
Fonte: elaborado pela autora

Chama a atenção o percentual significativo de livros baixados diretamente da Internet, evidenciando um acesso cada vez maior à cultura digital. A compra do livro e a obtenção do arquivo diretamente na Internet podem levar, conseqüentemente, a uma menor frequência às bibliotecas e livrarias físicas. Além disso, como mostram os dados, não é uma prática comum entre os sujeitos da pesquisa serem presenteados com livros.

Em relação à compra de livros, 57,2% dos estudantes compraram seu último livro há menos de 1 ano; 14,6%, entre 1 e 2 anos; 13,5%, entre 2 e 5 anos; e 6,3% apontaram que faz mais de 5 anos que compraram seu último livro. Nota-se que 8,3% dos estudantes pesquisados disseram que nunca compraram livros.

Entre os que costumam comprar livros, 29,2% disseram comprá-los pela Internet; 27,1%, em livrarias físicas; 6,3%, em feiras de livros ou bienais; 3,1%, em igrejas ou outros espaços religiosos. Bancas de jornal e revista e sebos também foram citados com percentual de 2,1% cada. Chama a atenção o percentual de 30,2% de estudantes que afirmaram não ter o costume de comprar livros (Figura 24).

Figura 24 – Locais de compra de livros



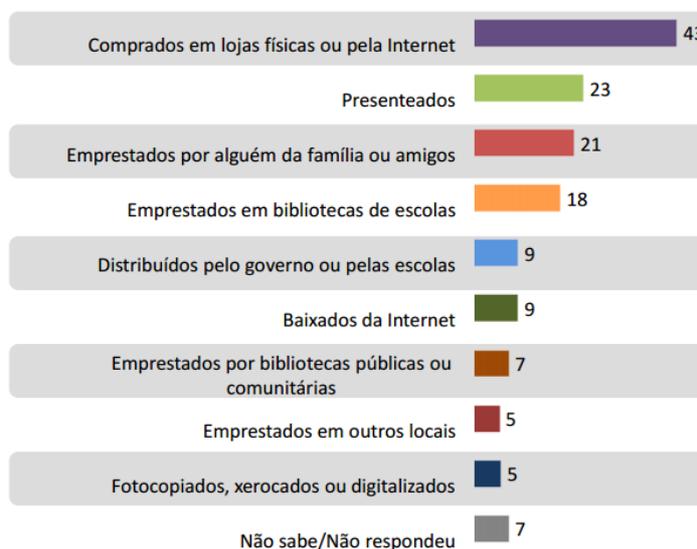
Fonte: elaborado pela autora

Analisando esses resultados, chama a atenção o dado de que uma parcela de estudantes (8,3%) chegou ao Ensino Superior sem ter comprado sequer um livro ao longo desse percurso. Ainda mais significativo é o dado de 30,2% dos estudantes afirmarem que não costumam comprar livros. É indiscutível, como já mencionamos, que a Internet constitui, hoje, uma fonte inesgotável de informação, sendo a principal ferramenta de pesquisa entre os estudantes. Deve-se considerar, também, que as bibliotecas das universidades e instituições de Ensino Superior possuem em seus acervos, em maior ou menor quantidade, as bibliografias exigidas pelos cursos. Mas passar pelo curso superior sem adquirir pelo menos os livros básicos e essenciais de determinada área do conhecimento, sem montar uma biblioteca, por mínima que seja, de livros específicos para o desempenho da profissão, é um tanto desanimador, se pensarmos na qualidade da formação acadêmica desses estudantes. Isso sem falar nos livros de literatura ficcional, cujo valor econômico não pode ser usado como justificativa para não adquiri-los, pois nas feiras de livros, por exemplo, pode-se comprar boa literatura por um preço muito acessível. Por outro lado, percebe-se que a maioria dos estudantes pesquisados apropria-se de livros, e o faz principalmente pela Internet, comprando-os ou baixando os arquivos digitais. Mais uma vez aqui, evidenciam-se os efeitos das TICs na formação acadêmica, seja mediando o acesso aos livros, seja substituindo os suportes impressos pelos digitais.

Comparando esses resultados com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016), a principal forma de acesso aos livros pela população em geral é o empréstimo, seja com parentes ou conhecidos, seja em bibliotecas ou outros locais. O segundo meio de acesso

mais citado foi a compra, tanto em lojas físicas como pela Internet, como se observa na Figura 25.

Figura 25 – Principais formas de acesso ao livro



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016, p. 266)

Também de acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016), 41% dos entrevistados compraram algum livro nos últimos 12 meses, e 30% da população pesquisada nunca comprou livros. Os dados mostram ainda que pessoas que estão estudando, as que possuem Ensino Superior e as pertencentes às classes A, B, e C são as que mais compram livros. Entre os compradores de livros, 44% compram em livrarias físicas; 19%, em bancas de jornal e revista; 15%, em livrarias *on-line* (pela Internet); e 9%, em igrejas e outros espaços religiosos. A pesquisa conclui que quanto maior a escolaridade e a classe social, maior a proporção de compradores de livros. Outra constatação é que, conforme esses resultados, o mercado do livro é movimentado por cerca de um quarto dos brasileiros apenas.

Perguntamos, em seguida, a opinião dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves em relação à influência da Internet sobre a leitura. Dos sujeitos pesquisados, 71,9% consideram que a Internet contribuiu para uma diminuição da frequência da leitura de livros. Em uma primeira análise, ao facilitar o acesso às informações, a Internet poderia reduzir a leitura de livros em geral (técnicos, científicos, de literatura, religiosos, etc.), visto que as informações poderiam ser obtidas a partir de outras fontes. No caso dos textos acadêmicos, ganha cada vez mais relevância a leitura de artigos científicos, disponibilizados por periódicos vinculados a universidades de todo o mundo, cuja busca é facilitada através de apurados mecanismos que filtram os resultados de acordo com o

interesse específico do pesquisador. Por outro lado, nos últimos anos, houve um crescimento de livros digitais (*e-books*), em todas as áreas do conhecimento e de acesso livre.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) demonstra que 81% dos considerados leitores são usuários da Internet, em contraposição aos 63% da população em geral. Comentando esses dados, Marques Neto (2016) considera que a Internet não pode ser, assim, associada à diminuição da leitura de livros:

Dupla constatação que considero positiva e pedagógica: os que leem incorporam mais a internet e o acesso virtual do que os que não leem, o que dá a dimensão do que ainda podemos alcançar no mundo virtual e de quanto estão errados os que afirmam haver incompatibilidade entre os suportes tradicionais e inovadores da leitura. Ao contrário, esses dados nos induzem a refletir que, diferentemente do que se pode pensar pelo senso comum, os leitores tendem a incorporar tecnologias e fazem uso de todas elas no seu hábito de ler e de viver. Parece-me cada vez mais que quem cria as incompatibilidades são os produtores dos suportes, não os seus leitores! (MARQUES NETO, 2016, p. 64).

Chartier (2013), por sua vez, acredita que não se pode estabelecer uma equivalência direta entre o avanço da tecnologia digital e o crescimento do número de leitores. Ou seja, o teórico não acredita que o advento da tecnologia, que impulsiona o uso do *e-mail*, das redes sociais e dos *sites* de busca, pode conduzir alguém a ler mais livros. No entanto, é fato que nunca se leu tanto como na contemporaneidade; lê-se diferentes tipos de textos a todo momento. Mesmo assim, adverte Chartier (2013), é preciso lembrar que nem tudo, como as bulas de remédio, por exemplo, pode ser considerado uma leitura legítima. Da mesma forma acontece com a escrita: proclama-se que nunca se escreveu tanto desde a aparição da Internet e das redes sociais, entretanto, é preciso discutir a cultura escrita, seja científica ou ficcional, pois ela ainda é uma prática marginal na era digital. Como explica o teórico:

O mundo digital não é um mundo de livros, não é nem sequer um mundo de jornais ou revistas. É um mundo da digitalização das relações entre os indivíduos e da digitalização da relação dos indivíduos com as instituições. Quando você me diz que nunca se escreveu tanto como agora, é porque muitas formas de comunicação, como a telefônica, se transformaram em práticas digitais escritas. Já a digitalização das relações humanas muda noções muito antigas como a amizade, a intimidade e a individualidade. E nós também vivemos num mundo econômico, com suas técnicas burocráticas, os formulários, a multiplicação das formas de relacionamento com as instituições. (CHARTIER, 2016, p. 2).

Lajolo e Zilberman (2009), ao discutirem a leitura na era digital, garantem que a leitura não corre riscos quando se transporta a escrita do papel para o meio digital. Explicam

que o livro, representado por toda a cadeia produtiva de que faz parte e pelas instituições pelas quais circula, vê-se intimidado diante da concorrência das novas tecnologias, no entanto, segundo as autoras, livros e computadores não se excluem, nem os computadores põem necessariamente em risco o universo do livro. Da mesma forma acontece com a leitura:

O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, esta não sofre ameaça nem concorrência. Pelo contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 31).

Ou seja, livros e leitores continuarão a existir, até existirem seres humanos capazes de expressarem suas ideias, por meio da escrita, para outros seres humanos interessados em conhecê-las. Os livros estão sendo adaptados às novas tecnologias, exigindo dos leitores a aquisição de habilidades para realizarem o ato da leitura em novos suportes. Mas, da mesma forma, leitores à moda antiga não abrirão mão da experiência única de entregar-se à leitura e deixar-se inebriar pelos sentidos: o toque, o folhear a página, o cheiro do papel, o prazer que somente o livro impresso proporciona.

A história do livro mostra, segundo Manguel (1997), que a invenção de novas formas para livros foi frequente e, provavelmente, será infinita. Dos imensos volumes às coleções de bolso, os formatos dos livros serviram a propósitos específicos e atenderam a necessidades particulares dos leitores. Contudo, poucas formas estranhas sobreviveram. Para o autor, “[...] os formatos essenciais – aqueles que permitem ao leitor sentir o peso físico do conhecimento, o esplendor de grandes ilustrações ou o prazer de poder carregar um livro numa caminhada ou levá-lo para a cama – esses permanecem.” (MANGUEL, 1997, p. 171).

Umberto Eco e Jean Claude Carrière (2010) também proclamam que o livro não morrerá. Eles discutem a rapidez com que os suportes modernos tornam-se obsoletos, já que a tecnologia se renova com grande velocidade, obrigando a descartar equipamentos em prol de outros melhores e mais avançados, ao contrário do livro, que já deu provas de sua capacidade de resistir às vicissitudes do tempo. De acordo com Eco:

Das duas, uma: ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá alguma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. [...] O livro venceu seus desafios e não vemos como, para o mesmo uso, poderíamos fazer algo melhor que o próprio

livro. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é. (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 17).

Darnton (2010) também se mostra otimista em relação ao futuro do livro impresso. Segundo ele, a capacidade de resistência do livro em formato de códice explica um princípio geral da história da comunicação, qual seja: uma mídia não toma o lugar de outra, ao menos a curto prazo. E exemplifica: “A publicação de manuscritos floresceu por muito tempo depois da invenção da prensa móvel por Gutenberg; os jornais não acabaram com o livro impresso; a televisão não destruiu o rádio; a internet não fez os telespectadores abandonarem suas tevês.” (DARNTON, 2010, p. 14). Todavia, o autor também reconhece que a explosão dos modos eletrônicos de comunicação é tão revolucionária quanto a invenção da impressão com tipos móveis. A mesma dificuldade que os leitores do século XV tiveram ao se confrontarem os textos impressos está sendo sentida pelos leitores dos textos digitais hoje. Estamos vivendo, no presente, um período de transição, em que modos de comunicação impressos e digitais coexistem e novas tecnologias tornam-se obsoletas rapidamente.

É preciso considerar que os teóricos acima citados falam da leitura de livros como uma prática consolidada, isto é, os que já são leitores continuarão a ler livros, independentemente dos suportes e da Internet. Para quem já é leitor, a Internet abre ainda mais possibilidades ao oferecer milhares e milhares de obras em formato digital, em várias línguas e de livre acesso, inclusive obras raras, cujo exemplar impresso seria difícil encontrar em bibliotecas físicas. Temos que considerar, todavia, que grande parte da população brasileira não é leitora de livros, como bem mostram os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016), já mencionados nesta tese. Para esse público, talvez, as possibilidades oferecidas pela Internet, dentre elas as redes sociais, principalmente, ocupam a disposição e o tempo que poderia ser dedicado à leitura de um livro. Ao acessarem *sites* de notícias, de entretenimento, jornais e revistas *online*, redes sociais, *blogs*, etc., as pessoas estão lendo, mas se trata de uma leitura diferente da leitura proporcionada por um livro, que exige maior empenho de tempo, concentração e capacidade cognitiva. É nesse sentido que concordamos, em parte, com a ideia de que a Internet levou a uma diminuição da frequência da leitura de livros, apontada por 71,9% dos estudantes pesquisados. Esse dado não pode ser ignorado, pois reflete a percepção dos sujeitos da pesquisa a respeito da leitura, no convívio com o grupo social, ou ainda, das práticas que eles próprios vivenciam.

Em relação ao livro digital, mais da metade dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves (56,3%) afirmou já ter lido algum livro digital (*e-book*), embora a menção a ter

realizado a leitura em um aparelho específico para isso, o leitor digital (*e-reader*), tenha sido de apenas 1,1%. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) aponta que, entre os considerados leitores, o percentual de quem já leu livros digitais é de 34%. E entre os que já leram livros digitais, 56% fizeram-no por meio do celular ou *smartphone*; 49% leram no computador; 18%, no *tablet* ou *Ipad*; e apenas 4% realizaram a leitura em leitores digitais, como *Kindle*, *Kobo* e *Lev*. Esses dados mostram que os celulares/*smartphones*/*lphones* despontam como principais aparatos eletrônicos utilizados para a leitura digital, explicando a baixa menção aos leitores digitais (*e-readers*).

Carlo Carrenho (2016), ao discutir esses resultados, lembra que é importante considerar que o livro digital e, principalmente, os leitores digitais, em seus formatos atuais, são ainda muito recentes. No Brasil, esses aparelhos começaram a ser comercializados em 2012, por isso, deve-se considerar o advento dos livros digitais como um processo em andamento. O autor também comenta o fato de os livros digitais serem poucos conhecidos no Brasil, em parte porque falta publicidade e investimento por parte das livrarias para divulgar esses dispositivos. Somado a isso, está o fato de que o preço dos leitores digitais ainda não é muito acessível à população, assim, *e-books* e *e-readers* atraem um público de melhor poder aquisitivo e que já é leitor:

[...] os e-books e a leitura digital atraem em um primeiro momento justamente aqueles que leem mais. São eles os mais curiosos em relação a novos suportes, os mais dispostos a investir em um aparelho de leitura e os mais abertos a mudar seus hábitos de leitura. [...] Ou seja, a conclusão correta é que esses resultados indicam que o leitor de livros digitais é o leitor assíduo que tem passado a realizar suas leituras também no formato digital. (CARRENHO, 2016, p. 104).

Nesse sentido, concordamos com a posição de Chartier (2016), de que a simples oferta de mais obras em formato digital não implicará necessariamente com que mais pessoas se tornem leitoras. O historiador explica, ainda, que há dois tipos de publicação: aquela que é mera reprodução da forma impressa e a que não poderia existir em outro formato, ao unir texto, imagem, áudio e vídeo. E que, quando se discute o livro digital, geralmente discute-se a forma digital de algo que já existe, tipo mais relevante para o mercado editorial. Ainda não existem muitos exemplos concretos do segundo tipo, seja no campo da ficção ou das ciências humanas, sendo, portanto, algo ainda marginal.

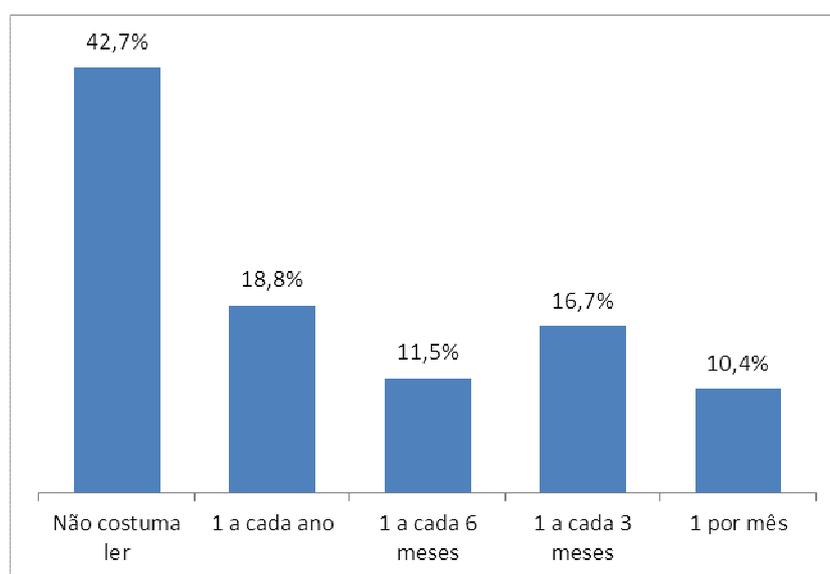
Quanto à forma de acesso aos livros digitais, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016) mostra que 88% dos entrevistados adeptos à leitura digital baixaram os livros gratuitamente da Internet. Entre os livros digitais mais lidos estão: livros de literatura,

como contos, romances ou poesias; livros técnicos para formação profissional; livros escolares ou didáticos. Cabe mencionar que os livros baixados gratuitamente na Internet não são necessariamente ilegais ou piratas. Há uma grande quantidade de livros disponíveis em depositórios de domínio público, além das próprias livrarias disponibilizarem alguns livros ou capítulos de livros de forma gratuita.

A grande contribuição dos livros digitais, na opinião de Carrenho (2016), não está exatamente em conquistar novos leitores ou aumentar os índices de leitura da população, mas no fato de eliminar barreiras para a leitura, ampliando significativamente o acesso ao livro, ou seja, “[...] e-books podem não criar leitores, mas uma vez que surja o interesse na leitura em alguém, eles proveem um acesso nunca antes visto na história do livro” (CARRENHO, 2016, p. 110).

Passamos, agora, a analisar dados referentes especificamente à literatura ficcional. Em relação à frequência de leitura de literatura ficcional, dos sujeitos pesquisados do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, 42,7% apontaram não ter o hábito de ler literatura ficcional (romance, conto, poesia). Dos que leem, 10,4% disseram ler um livro por mês; 16,7% disseram ler um livro a cada três meses; 11,5% leem um livro a cada seis meses; e 18,8% disseram ler um livro a cada ano (Figura 26).

Figura 26 – Frequência de leitura de literatura ficcional



Fonte: elaborado pela autora

Ou seja, menos de um terço do total de estudantes pesquisados lê literatura ficcional com alguma frequência (um livro por mês ou a cada três meses). Falta de tempo, desinteresse,

preferência por outras leituras, vários motivos foram apontados pelos estudantes para justificar esse comportamento.

Em entrevista com os estudantes, quatro deles (40%) declararam não gostar e não ter o costume de ler literatura ficcional (SM5, SF7, SF8, SM9). Os outros seis estudantes (60%) afirmaram gostar de literatura ficcional (SF1, SF2, SF3, SF4, SF6, SM10), embora tenham percebido uma diminuição da frequência de leitura. Um dos principais motivos para essa diminuição, de acordo com eles, é a falta de tempo ocasionada pela grande quantidade de leituras exigidas nas disciplinas do Curso Superior de Tecnologia. Ao perguntarmos aos entrevistados se gostavam de ler literatura ficcional, eis algumas respostas:

Eu gosto, mas eu infelizmente... eu acabei perdendo um pouco daquele tempo que eu tinha para ler coisas que não são publicações, artigos e livros que me é exigido do curso. Então, eu tenho muito livro... assim... que eu tive que parar de ler porque eu não conseguia dar conta de tanta coisa da faculdade. (SF2)

Gosto, mas eu leio menos do que eu lia. Acho que por uma questão de tempo mesmo, de tu chegar em casa cansado, e aí tu quer um tempo sem fazer nada, sabe, e aí... não sei. Eu tô lendo menos do que eu lia antes, mas eu gosto[de ler]. (SF3)

A faculdade te faz ler muita coisa teórica, sabe. Eu acho que a maioria das pessoas tem uma cota de leitura, que se ela gasta toda essa cota com leitura teórica, do curso, enfim, da pesquisa, é difícil se cobrar para chegar em casa e ler literatura, assim. Mas também tem as pessoas que encontram na literatura tipo um... desafio, um alívio, um espaiar da leitura tão teórica e pesada. Eu não tenho conseguido fazer isso. [...] Tenho lido menos literatura hoje do que lia. (SF4)

Gostaria de ler mais esses livros, assim, que a gente se dispersa, vai pra outro mundo, sabe... Mas no momento, trabalhando e estudando, a minha leitura no momento é mais focada na faculdade. (SF6).

De acordo com os relatos, as exigências do curso superior fazem com que eles priorizem leituras de textos acadêmicos e científicos em detrimento da literatura ficcional. Percebe-se, também, que a diminuição da frequência de leitura literária é sentida com pesar por alguns deles, que gostariam de dedicar mais tempo a essa atividade.

Perguntamos, depois, aos entrevistados, se lembravam do último livro de literatura ficcional lido ou se estavam lendo algum no momento. As obras e os autores citados por cada um dos sujeitos³⁵ foram organizados no quadro a seguir:

³⁵ Optamos por manter na íntegra as obras e os autores citados pelos sujeitos, mesmo que alguns deles tivessem mencionado mais de uma, e outros não tivessem lembrado do título ou do autor da obra.

Quadro 1 – Leituras dos sujeitos entrevistados

Sujeitos da pesquisa	Último(s) livro(s) lido(s)
SF1	<i>A história da Mitologia para quem tem pressa</i> (Mark Daniels)
SF2	<i>Por que fazemos o que fazemos</i> (Mário Sérgio Cortella) e Fernando Sabino (não lembrava o título)
SF3	<i>Harry Potter e A criança amaldiçoada</i> (J. K. Rowling)
SF4	<i>O paraíso são os outros</i> (Valter Hugo Mãe) e <i>Memória do fogo</i> (Eduardo Galeano).
SM5	<i>Cavalo de Troia</i> (J.J.Benitez)
SF6	<i>Harry Potter e A criança amaldiçoada</i> (J. K. Rowling)
SF7	<i>Mentes perigosas</i> (Ana Beatriz Barbosa Silva)
SF8	Livro de filosofia, recomendado pela disciplina de Filosofia e Ética, mas não lembrava o título, leu apenas algumas passagens.
SM9	Não lembrava o último livro lido e não estava lendo nada no momento.
SM10	<i>Os Crimes ABC</i> (Agatha Christie), <i>A revolução dos bichos</i> (George Orwell), <i>O caçador de pipas</i> (Khaled Hosseini), <i>Querido John</i> (Nicholas Sparks), livros de Mário Sérgio Cortella (não lembrava os títulos).

Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se, nessa relação, que a literatura de massa ou os chamados *best-sellers* predominam entre as leituras dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - Campus Bento Gonçalves entrevistados. Algumas das obras citadas tiveram adaptações para o cinema, o que pode ter influenciado a leitura, como *O caçador de pipas*, *Querido John* e a saga *Harry Potter*, cujo livro *A criança amaldiçoada* é uma continuação da história. Além disso, apenas três autores brasileiros são citados, mas somente um deles, Fernando Sabino, pode ser considerado um autor de gênero literário. Mário Sérgio Cortella, filósofo, e Ana Beatriz Barbosa Silva, psiquiatra, publicam obras voltadas ao grande público, cuja temática geralmente está voltada ao comportamento humano. Ambos são palestrantes e marcam presença constante na mídia, fazendo de suas obras sucesso de vendas no Brasil. O fato de alguns estudantes não terem lembrança clara do título da última obra lida pode sugerir a pouca atenção dispensada à leitura ou que a experiência da leitura não seja uma prática constante em suas vidas, de modo que não possuem o hábito de organizar suas leituras, guardando uma relação de obras lidas.

Ao analisar esses dados, chama atenção a ausência de autores e obras clássicas, o chamado cânone da literatura. Pensando no contexto educacional brasileiro, em que o Ensino

Superior ainda é um privilégio a que a maioria dos cidadãos não tem acesso³⁶, presume-se que o estudante que conseguiu chegar a esse nível tenha desenvolvido uma trajetória de leitura que lhe permita avançar na leitura de obras mais complexas, que exijam uma maior capacidade de compreensão e domínio de vocabulário, como a de autores como Machado de Assis, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Erico Verissimo, Milton Hatoum apenas para citar alguns nomes do romance brasileiro. Mas, ao contrário, o que se evidencia é que as obras lidas por esses estudantes de Ensino Superior, *best-sellers* principalmente, são as mesmas lidas por alunos do Ensino Médio ou pelo público em geral que, muitas vezes, não completou a Educação Básica.

O fenômeno do *best-seller* está ligado ao desenvolvimento do capitalismo e à sociedade de consumo contemporânea, e pode ser analisado, como aponta Felices (2009), sob os aspectos social, ideológico, literário e mercadológico. Trata-se de um produto literário que utiliza aspectos estruturais e estéticos específicos com vistas a atender a demanda de um público leitor médio, que, se não fosse esse tipo de literatura, talvez não lesse nada. Características como enredo interessante, mas linear, linguagem simples e leve, minimizando o esforço do leitor no sentido de não lhe exigir erudição como pré-requisito para a fruição do texto, tornam o *best-seller* uma literatura acessível a uma ampla parcela da população, que se converte em público consumidor. Como resume Felices:

[...] estamos ante unos productos literarios confeccionados para una lectura rápida y gratificante y contruídos, para tal efecto, com una trama poco compleja, ágiles em su desarrollo y estructura discursiva, caracterizados, en casi su totalidad, por la hibridación de géneros y en los que la introducción del suspense y el misterio dentro de la narración se ha manifestado como el componente fundamental desencadenador del éxito lector y, por ende, económico. (FELICES, 2009, p. 6).

Enquanto a literatura chamada culta, integrante do cânone, tem como agentes de legitimação a crítica e a academia, de acordo com Aranha e Batista (2009, p. 127), a literatura de massa tem no mercado seu principal agente valorativo. Nesse sentido “[...] estar entre ‘os mais vendidos’ significa não apenas um resultado, mas uma agregação de valor e consolidação da qualidade de uma obra para a massa, legitimada pela própria massa através do consumo”.

³⁶ De acordo com o censo de 2010 realizado pelo IBGE, apenas 7,9% dos brasileiros possui Ensino Superior completo (IBGE, 2010).

Não pretendemos, com essa discussão, desprezar as leituras dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia ou classificá-las como adequadas ou inadequadas³⁷, mas o fato da literatura de massa ser a mais citada pelos entrevistados nos leva a pensar no motivo pelo qual esses estudantes não migraram dos *best-sellers* para os clássicos, por que não fizeram a travessia para níveis considerados mais elevados de literatura? Certamente, ao longo do Ensino Médio, eles entraram em contato ou leram alguma obra representante do cânone literário, por exigência da escola, claro, mas não mantiveram esse repertório de leitura no Ensino Superior.

Para Italo Calvino (2007, p. 12), as obras clássicas “[...] são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.”. Isso acontece, segundo o autor, quando a obra estabelece uma relação pessoal com o leitor. E é por isso que as obras clássicas não devem ser lidas por obrigação, dever, respeito, mas somente por amor. A escola, por sua vez, deve dar a conhecer um certo número de clássicos dentre os quais ou em relação aos quais o leitor poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. “O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele.” (CALVINO, 2007, p. 13).

Há, contudo, a possibilidade de a escola falhar na missão de apresentar o cânone aos estudantes ou de fornecer-lhes instrumentos para fazerem as próprias escolhas, tornando a experiência de leitura medíocre. Outrossim, a falta de critérios estéticos para selecionar obras e eleger as próprias preferências abre caminho aos apelos da mídia e das listas de livros mais vendidos, independentemente da qualidade literária. Dessa forma, ao invés do estudante ir construindo seu repertório de leituras, baseado em experiências anteriores ou em “seus clássicos”, na definição de Calvino (2007), ele deixa-se levar pelo mercado editorial.

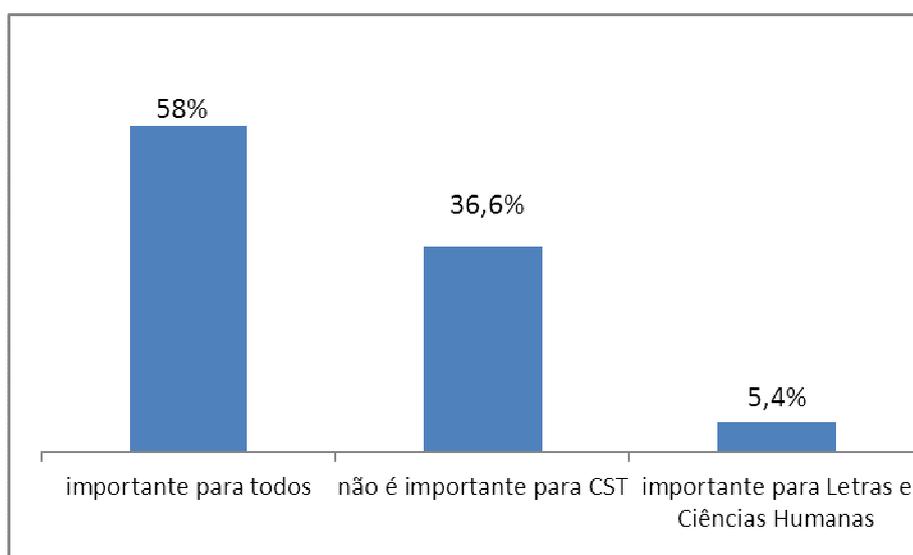
A influência da mídia, cuja publicidade em torno dos *best-sellers* divulga listas dos livros mais vendidos, colocando-os em posição de destaque nas estantes das livrarias, as indicações dos amigos, familiares ou das redes sociais, somadas a experiências não muito interessantes vivenciadas na escola podem ajudar a explicar, portanto, a preferência dos estudantes entrevistados por esse tipo de literatura.

Indagamos, no questionário aplicado aos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, qual era a importância da literatura, na visão

³⁷ A perspectiva teórica que adotamos nesta tese considera a literatura em sua multiplicidade de gêneros textuais, independentemente de valor estético, não se restringindo, portanto, ao cânone literário, até porque a própria definição de cânone é polêmica entre os estudiosos da Teoria da Literatura.

deles, para a formação acadêmica. Pouco mais da metade dos sujeitos (58,1%) considera que a leitura de literatura ficcional é importante para a formação do estudante, independentemente do nível e da área de conhecimento; 36,6% consideram que a literatura ficcional não tem tanta importância para a formação do estudante de cursos de tecnologia; e 5,4% consideram que a literatura ficcional é importante apenas para a formação do estudante das áreas de Ciências Humanas e Letras, conforme mostra a Figura 27:

Figura 27 – Importância da literatura ficcional



Fonte: elaborado pela autora

Ao declararem que a literatura ficcional é relevante para a formação acadêmica de determinadas áreas, como Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, e que não teria tanta importância para os Cursos Superiores de Tecnologia, percebe-se a concepção de um grupo significativo de estudantes a respeito do Ensino Superior e da própria formação acadêmica: uma formação técnica estritamente vinculada à profissionalização.

De acordo com Paviani (2013), os estudantes universitários, de uma maneira geral, elegem como critérios de escolha de um curso de nível superior apenas a garantia de um emprego imediato e rentável. Isso decorre, segundo a autora, porque os estudantes possuem atitudes e comportamentos equivocados em relação à questão do conhecimento, da formação e da atuação profissional, decorrentes da concepção que a própria sociedade tem de Ensino Superior. Essa concepção traduz uma visão utilitarista de universidade, a qual considera tão somente a capacitação de profissionais para atender às necessidades do mercado de trabalho, sem preocupar-se com a formação do sujeito em sentido *lato*, preparando-o para a cidadania,

para as inter-relações sociais e profissionais. Em contraposição a essa ideia, a autora defende que:

Universidade é agência de produção e de desenvolvimento do saber, do conhecimento; não é uma agência de empregos. Ela não se define pelo local onde se obtém um diploma, se adquire informações técnicas, para depois aplicá-las em algum tipo de atividade. Geralmente, essa concepção de universidade, reduzida a uma agência que fornece diplomas, se deve à própria imagem e à ideia que a instituição apresenta à sociedade. (PAVIANI, 2013, p. 19).

Devido a essa ideia distorcida de Ensino Superior, o comportamento do estudante de graduação caracteriza-se pelo interesse quase exclusivo ao conhecimento relacionado ao seu curso, concebido por ele como o que trata de forma técnica as questões específicas da sua formação profissional. Esse comportamento, ainda de acordo com Paviani (2013), acaba por restringir o interesse a uma determinada área do conhecimento e reduz a formação universitária a um adestramento técnico, revelando os limites de uma visão utilitarista e tecnicista de universidade, quando, na verdade, a universidade tem responsabilidade e compromisso com a dimensão social do trabalho e da aprendizagem.

Decorre daí que os estudantes acabam limitando suas leituras para fins de estudo, para a realização de provas e trabalhos acadêmicos, buscando mais os textos teóricos e científicos em detrimento de outras leituras, justamente porque trazem informações relacionadas especificamente à sua área de formação. No entanto, adverte a autora: “São leituras necessárias, porém, às vezes, demais setORIZADAS e concentradas em especificidades, não permitindo ao estudante uma visão global do fenômeno, das inter-relações do objeto de estudo com as demais áreas do conhecimento.” (PAVIANI, 2013, p. 52). Assim, ao excluírem a literatura ficcional de sua formação, os estudantes negam a si próprios a oportunidade de uma formação global, plena e humanizadora. Ao não incluir a literatura em seus programas de ensino, independentemente do curso, a própria universidade contribui para essa falta. Ainda de acordo com a autora:

A universidade, muitas vezes, fica desatenta ou deixa a desejar em relação a aspectos relacionados à formação de universitários com bagagem de leituras. Em alguns casos e em determinadas áreas de conhecimento, fica mais evidenciada essa falha em termos de formação leitora ou de incentivo para quem já lê, fomentando o hábito de leitura. (PAVIANI, 2013, p. 86).

Segundo Llosa (2005), mais que uma forma de entretenimento, a literatura é uma atividade insubstituível para a formação do sujeito na sociedade moderna e democrática, e

que, por isso, deveria fazer parte de todos os programas de educação como uma disciplina básica. Em uma época de profunda especialização do conhecimento devido aos avanços da ciência e da técnica, a literatura atua como um denominador comum da experiência humana, graças ao qual as pessoas se reconhecem e dialogam, não importando o quão distintas sejam as suas ocupações, as geografias e as circunstâncias que as separam. Como explica o autor:

A especialização conduz à incomunicabilidade social, ao esarteamento do conjunto dos seres humanos em assentamentos ou guetos culturais de técnicos e de especialistas, aos quais uma linguagem, códigos e uma informação progressivamente setorizada e parcial confinam naquele particularismo contra o que nos alertava o velhíssimo refrão: não se concentrar tanto no ramo ou na folha como para esquecer que são parte de uma árvore, e essa, de um bosque. De ter consciência cabal da existência do bosque depende, em boa medida, o sentimento de pertencer que mantém unido o todo social e o impede de se desintegrar numa miríade de particularismos solipsistas. (LLOSA, 2005, p. 379).

De fato, vivemos na era da ciência e da tecnologia, na qual a especialização do conhecimento foi gerando uma fragmentação do saber e a criação de um vocabulário hermético, em que a existência de cada indivíduo fica compartimentada em determinada profissão e especialidade, eliminando os denominadores comuns da cultura, os quais permitem aos homens coexistir, comunicar-se, ser solidários.

Em comparação a épocas anteriores, de acordo com Antonio Candido (2004), o ser humano chegou a um máximo de racionalidade técnica e domínio sobre a natureza. No entanto, a irracionalidade do comportamento também chegou ao máximo, nutrida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade, ou seja, os mesmos meios que permitem o progresso da humanidade podem provocar também a sua degradação. O autor nos fala do direito à literatura, classificando-a como um “bem incompressível”, algo que não pode ser negado a ninguém. Certos bens são incompressíveis, isto é, não podem ser suprimidos, como alimento, casa, roupa; outros, são compressíveis como cosméticos, enfeites. Segundo o autor:

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.(CANDIDO, 2004, p. 174).

Para Candido (2004), a literatura constitui-se como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não existe povo ou indivíduo que possa viver sem ela, sem a

possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. A criação ficcional ou poética está presente em cada indivíduo, analfabeto ou erudito, na forma de anedota, causo, história em quadrinhos, canção popular, manifestando-se desde o devaneio amoroso ou econômico até à atenção na novela da televisão ou a leitura de um romance.

A literatura seria, portanto, uma necessidade universal que precisa ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, pois pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos, nos humaniza. Candido entende humanização como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p.180).

Toda obra literária é uma espécie de objeto construído, e é grande o poder humanizador dessa construção. Como explica Candido (2004, p. 177), quando elaborada em uma estrutura pelo autor, a palavra organizada, num modelo de coerência, torna o leitor capaz de ordenar a própria mente e sentimentos e, em consequência, mais capaz de organizar a visão do mundo. A literatura permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, transforma o informal ou o inexpresso em estrutura organizada, que se põe acima do tempo e serve para cada um representar mentalmente as situações desse tipo, daí sua função humanizadora.

Negar a fruição da literatura é, segundo Candido (2004), mutilar a nossa humanidade. Além disso, a literatura pode ser um instrumento consciente de “desmascaramento”, pelo fato de revelar as situações de restrição ou negação dos direitos, a miséria, a servidão, a mutilação espiritual, estando muito ligada à luta pelos direitos humanos. Para o autor, uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura, em todas as suas modalidades e níveis, é um direito inalienável.

Petit (2009b) corrobora a concepção de literatura enquanto direito elementar do ser humano. Nas palavras da autora:

[...] não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da existência humana. De obras que nos ensinam muito sobre nós mesmos, e muito sobre outras vidas, outros países e outras épocas. Parece-me inclusive que seja um direito elementar, uma questão de dignidade. (PETIT, 2009b, p. 78).

Para Petit (2009b), a literatura permite uma ampliação da consciência de si e uma ampliação da visão do mundo, já que possibilita ao sujeito conhecer além do seu círculo de convivência. Entrar em contato com o outro, com o diferente, por sua vez, permite ao sujeito um encontro com a alteridade. Ler literatura é, na concepção da autora:

[...] conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, transcrita em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda não havíamos explorado, ou que não havíamos conseguido expressar. Ao longo das páginas, experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mais íntima, e a humanidade compartilhada. E esses textos que alguém nos passa, e que também passamos a outros, representam uma abertura para círculos de pertencimento mais amplos, que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade. (PETIT, 2009b, p. 94-95) .

Dada a importância da literatura para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, cuja visão integradora auxiliaria na resolução de problemas de toda ordem, independentemente da área de conhecimento, o que se esperaria do estudante em termos de leitura literária, segundo Paviani (2013), é que ele fizesse essa leitura naturalmente, como um complemento à sua formação. Não se trata, necessariamente, de uma leitura-estudo, já que a leitura literária é realizada com outros propósitos. Na leitura-estudo, o aluno está exposto às informações; na leitura literária, ele depara-se com situações e experiências de vida inimagináveis.

A leitura literária, por estar dissociada de uma aplicação prática, muitas vezes é vista pelos estudantes, mas também por alguns docentes e pela própria instituição de ensino, como um saber desnecessário, “inútil”, portanto, para o desempenho da profissão na área tecnológica, como é o caso dos Cursos Superiores de Tecnologia. Em contraposição a essa ideia, podemos citar a obra intitulada *A utilidade do inútil: um manifesto*, de Nuccio Ordine (2016), em que o professor e filósofo reflete sobre a utilidade daqueles saberes cuja essência está completamente desvinculada de qualquer fim utilitarista, distante de qualquer vínculo prático e comercial, como a arte em suas diferentes manifestações, entre elas, a literatura. Para ele, a literatura consiste em: “Um ato gratuito, sem uma finalidade precisa, e capaz de escapar de toda lógica comercial. Inútil, portanto, porque não pode ser monetizado. Mas necessário para expressar com a sua própria existência um valor alternativo à supremacia das leis do mercado e do lucro.” (ORDINE, 2016, p. 37).

Segundo o autor, há saberes que possuem um fim em si mesmos, ou seja, devido à sua natureza gratuita e desinteressada, desempenham função fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Ou seja:

[...] a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse exclusivamente econômico, está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil que deveria inspirar toda atividade humana. No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte. (ORDINE, 2016, p.12) .

Ainda de acordo com Ordine (2016), a lógica capitalista tem invadido até mesmo as instituições voltadas à educação e à cultura, como escolas, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus, bibliotecas, e disciplinas (humanísticas e científicas), cujo valor deveria coincidir com o saber em si, independentemente da capacidade de gerar lucros ou benefícios comerciais. Seguindo essa lógica, muitas universidades e instituições de ensino têm se transformado em empresas, comercializando diplomas e títulos. Os alunos, transformados, por sua vez, em clientes, são atraídos especialmente pelo aspecto profissionalizante de cursos e especializações, com a promessa de emprego imediato e renda atraente. Isso tem reflexos, segundo o autor, na própria organização curricular dos cursos, que cada vez mais exclui as disciplinas humanísticas:

Não é um acaso que nas últimas décadas as disciplinas humanísticas tenham passado a ser consideradas inúteis e tenham sido marginalizadas não somente nos currículos escolares e universitários, mas sobretudo nos orçamentos governamentais e nos recursos das fundações e das entidades privadas. Por que empregar dinheiro num âmbito condenado a não produzir lucro? Por que destinar recursos a saberes que não trazem uma vantagem rápida e tangível? (ORDINE, 2016, p. 33).

Na contramão dessa concepção capitalista, podemos citar o estudo de Paviani (2013), que analisou a história de leitura de profissionais de nível superior considerados, por seus pares, bem sucedidos em suas carreiras. A pesquisadora constatou a importância da formação literária na trajetória desses sujeitos, com influências diretas no desempenho profissional, uma vez que bons leitores destacam-se por saberem pensar, agir e tomar decisões. Segundo Paviani (2013):

[...] a arte, a literatura, oferece um espectro de conhecimentos que vai muito além da área objetiva de atuação e, conseqüentemente, proporciona um olhar crítico e analítico muito maior, porque quem lê acaba por interessar-se pelo texto, e isso, por si, permite-lhe dar um salto de qualidade na profissão, pois a força imaginativa está ativada e a capacidade de criação, de versatilidade intelectual desse profissional está vinculada também à capacidade de ler e escrever. (PAVIANI, 2013, p. 81).

Ainda de acordo com Paviani (2013), as pessoas que passam pela universidade acabam, bem ou mal, adquirindo uma competência leitora. Todavia, cursar o nível superior não garante, por si só, que essas pessoas se formem leitoras:

[...] se espera dos alunos universitários, se não os ingressantes, pelo menos os concluintes que sejam leitores autônomos, críticos e, conseqüentemente, seletivos e criteriosos nas escolhas das leituras. Isso revela maturidade intelectual. Também seria desejável que a *frequência* e a *preferência* em leitura fossem por obras que visassem não só a formação acadêmica e profissional, mas também à formação geral, cultural. E mais que quantidade (*frequência*) de leitura e gosto (*preferência*) por determinada leitura, o que se enseja é a possibilidade de que os alunos universitários desenvolvam habilidades de leitura e que façam da leitura uma prática cultural como outras que constituem e constituirão o repertório da formação continuada de cidadãos versáteis em seu meio social e profissional. Afinal, além das obras científicas e técnicas, sob o ponto de vista formativo, as obras literárias (nacional e internacional) ocupam um lugar privilegiado na formação da mentalidade, da sensibilidade e da inteligência das pessoas em geral. (PAVIANI, 2013, p. 62).

Reforça-se, portanto, a ideia de que, ao lado da leitura de textos acadêmicos e científicos, deve-se oportunizar aos estudantes de nível superior a leitura de textos literários (romances, contos, poesia), pois ambas as leituras complementam-se na formação de um profissional com capacidade inventiva, criatividade e versatilidade. De acordo com Petit (2009b):

E se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas [...]. Mas já lhes digo que, a esse respeito, não se deve opor a leitura considerada instrutiva àquela que estimula a imaginação. Uma e outra, uma aliada à outra, podem contribuir para o pensamento, que necessita lazer, desvios, passos fora do caminho. (PETIT, 2009b, p. 28).

No entanto, como já demonstramos no Capítulo 2, em que analisamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, a literatura ficcional não é contemplada, ao menos de maneira formal, na estrutura curricular dos referidos cursos, ou seja, o Ensino Superior Tecnológico não oportuniza aos estudantes a experiência da leitura literária, restringindo-se ao ensino dos conteúdos técnicos e científicos relacionados à área de atuação profissional, veiculados especialmente por meio de artigos científicos.

Ao fazermos uma síntese deste capítulo, podemos dizer que, em termos gerais, o perfil dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves é de sujeitos que vivenciaram um ambiente letrado na infância, em maior ou menor grau, com

acesso a materiais diversificados de leitura, embora as práticas de leitura na família não fossem frequentes, dado que a escolarização média dos pais ou responsáveis corresponde ao Ensino Fundamental.

A trajetória escolar sugere que a escola, pelo menos em parte, teve papel importante na formação dos estudantes enquanto leitores, despertando o interesse pela leitura ou consolidando-o nos que já vivenciavam essa prática. Oriundos em sua grande maioria da escola pública, foi o Ensino Fundamental, principalmente, que proporcionou experiências positivas em relação à leitura, justamente por não desvinculá-la das atividades curriculares, nem transformá-la em tema de avaliação. Já no Ensino Médio, a disciplina de Literatura Brasileira pouco contribuiu para a consolidação do gosto pela literatura. Associada a uma tarefa a ser cumprida, a uma obrigação, a leitura, durante esse nível de ensino, tornou-se uma atividade desinteressante para muitos dos estudantes entrevistados.

No Ensino Superior, a grande maioria dos estudantes (83,3%) afirmou gostar de ler e percebeu um aumento da frequência de leitura. Dentre os materiais mais lidos estão *websites*, textos acadêmicos e jornais, ou seja, sobressaem-se textos de tipologia expositiva, predominantemente informativos, sendo os suportes digitais os mais utilizados pelos estudantes para a leitura. Entre as principais motivações para a leitura estão, principalmente, a atualização cultural ou conhecimento geral, seguida por prazer, gosto ou necessidade espontânea, sendo que a falta de tempo é apontada pelos estudantes como a principal justificativa para não terem lido mais. Entretanto, embora os estudantes tenham afirmado gostar de ler, um terço dos estudantes não costuma comprar livros, e um percentual significativo deles (42,7%) não tem o costume de ler literatura ficcional, talvez pelo fato de não considerarem a literatura importante para a sua formação acadêmica. Por outro lado, os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves afirmaram possuir um bom domínio de idioma(s) estrangeiro(s) e de uso da informática, recorrendo às TICs como ferramentas principais na busca de informação, por meio da Internet, e para comunicação.

Esses resultados revelam que as práticas de leitura dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia voltam-se, prioritariamente, a necessidades pragmáticas, como manter-se informado ou resolver situações imediatas do dia a dia, sem a exigência de grande esforço cognitivo por parte do leitor, confirmando os resultados das pesquisas de Paviani (2010, 2013), como também para atender às exigências do curso superior, dedicando-se à leitura de textos acadêmicos e científicos. Esse tipo de leitura é o que Horellou-Lafarge e Segré (2010) denominam de “leituras profissionais”.

As TICs, de certa forma, têm favorecido essas leituras práticas ou profissionais em vista do acesso imediato à informação, sendo a Internet a fonte principal de consulta. Os suportes digitais, por sua vez, permitem acessar a informação a qualquer momento e em qualquer lugar, permitindo comportamentos de leitura mais livres, já que não estão subordinados às normas da biblioteca, da sala de aula ou sala de estudos.

Constatamos também que a participação em atividades artísticas e culturais e a frequência à biblioteca pública são pouco representativas entre os estudantes, sugerindo pouco interesse pela arte e pela cultura, pelo menos a erudita. Provenientes de famílias com baixa escolaridade e, conseqüentemente, pertencentes a classes sociais menos favorecidas, cuja força de trabalho garante a sobrevivência e consome a maior parte da jornada diária, para esses sujeitos, não houve condições de apropriação desses bens culturais. Esses resultados, aliados à baixa frequência de leitura de literatura ficcional, acabam por ratificar as concepções de Bourdieu (2011, 2015), Bourdieu e Passeron (2015) e Horellou-Lafarge e Segré (2010) sobre a importância do contexto sociocultural sobre as práticas sociais dos sujeitos investigados, entre elas a leitura.

A observação de que a leitura de literatura ficcional não constitui uma atividade consolidada e perene entre as práticas socioculturais dos sujeitos pesquisados, sendo preterida em função de outros interesses, sugere que a família, a escola, o grupo social que integram e, atualmente, a instituição de Ensino Superior não ofereceram condições favoráveis ou não valorizaram suficientemente a leitura a ponto de os estudantes se apropriarem efetivamente dessa prática. Isso reitera as ideias de Bourdieu (2011) e de Horellou-Lafarge e Segré (2010), de que o valor simbólico atribuído ao livro, enquanto objeto cultural, e à leitura, enquanto prática, é construído dentro de um processo educativo, ambientado no grupo social a que pertence o indivíduo e influenciado pelas instituições as quais integra.

Esses resultados confirmam, portanto, as duas primeiras hipóteses de nossa pesquisa, quais sejam: a) As leituras cotidianas realizadas pelos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves são de natureza pragmática, prioritariamente de textos curtos de tipologia expositiva, e ocorrem em suporte digital; e b) Os estudantes, em sua maioria, não leem literatura ficcional, sendo que o próprio Curso Superior de Tecnologia não estimula ou favorece essa prática.

Utilizando a metáfora “Tu és o que lês”, Paviani (2013) considera que é possível antever uma atitude do estudante em relação à leitura e ao livro, o valor que ele atribui a isso, de a leitura fazer parte de suas práticas culturais e de seu cotidiano social e profissional:

É possível identificar, como decorrência, determinados comportamentos que podem ser de leitor autônomo, crítico que busca natural e espontaneamente a leitura, ou de leitor dependente, que só “comete” o ato de ler quando solicitado/obrigado ou por objetivos imediatos, como, por exemplo, ler para dar conta de tarefas acadêmicas. Nesses casos, ocorrem as chamadas leituras compulsórias. (PAVIANI, 2013, p. 52).

É a isso que nos dedicaremos no próximo capítulo, analisando mais detalhadamente as práticas de leitura dos estudantes vinculadas às atividades acadêmicas.

4 A LEITURA ACADÊMICA DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

O ato de estudar implica o ato de aprender a ler. E aprender a ler é uma atividade que requer determinadas habilidades como construir conceitos, formas de pensar e enunciados, desenvolver argumentos e, desse modo, poder observar o mundo, a si e os outros. (PAVIANI, 2006, p. 28)

Neste capítulo, analisamos as práticas de leitura relacionadas especificamente ao contexto acadêmico, buscando conhecer as atividades de leitura que os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves realizam para fins de estudo, como os gêneros textuais mais lidos, os suportes e os espaços de leitura, a frequência à biblioteca, os usos das TICs, como também suas concepções a respeito da leitura e as motivações que regem suas práticas. Além da análise dos resultados obtidos a partir do questionário e da entrevista, apresentamos e analisamos os dados do teste de competência em leitura aplicado a dez (10) estudantes dos referidos cursos. A partir do cruzamento entre as entrevistas e os resultados do teste, buscamos verificar em que medida os contextos sociocultural e acadêmico afetam o desempenho em leitura dos sujeitos investigados. Procuramos, por fim, relacionar as práticas de leitura dos estudantes ao perfil dos cursos em que estão inseridos, visto que os Cursos Superiores de Tecnologia buscam formar profissionais competentes para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias, em estreita relação com as necessidades da sociedade contemporânea, o que exige sujeitos críticos e reflexivos, capazes de buscar e administrar informações e de produzir conhecimento.

Para embasar nossas reflexões, buscamos subsídios teóricos em autores já mencionados ao longo da tese, principalmente naqueles que nos ajudaram a pensar sobre as implicações da cultura digital na formação acadêmica dos estudantes, como Lévy (1999), Ramal (2002), Ginzburg (2014) e Almeida (2008). Recorremos, também, a teóricos que estudam os aspectos cognitivos da leitura e que nos auxiliaram a compreender os processos mentais empregados pelos sujeitos no ato de ler, como Giasson (2000), Marcuschi (1999, 2008), Kleiman (2013), Gabriel (2005), entre outros.

Utilizamos, especialmente neste capítulo, a nomenclatura “leitura(s) acadêmica(s)” para designar as leituras de textos impressos ou digitais que circulam no ambiente acadêmico e que são indicadas ou exigidas pelos professores nos componentes curriculares dos Cursos Superiores de Tecnologia com vistas ao processo de ensino e aprendizagem, tais como artigos

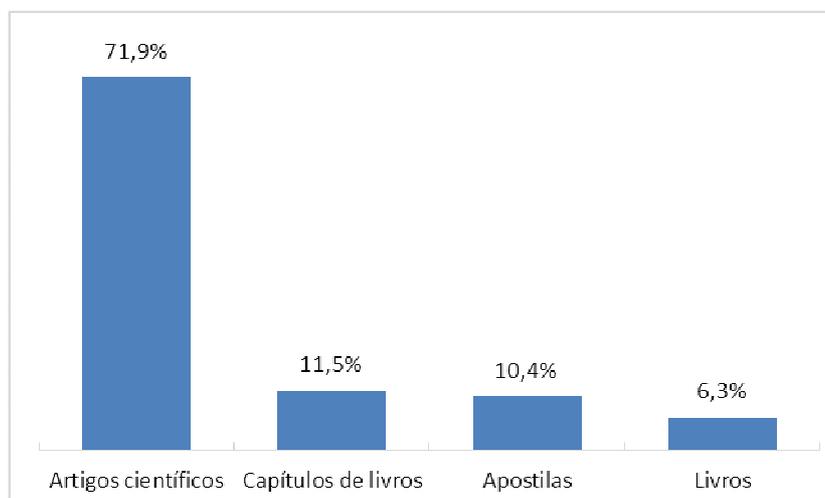
e informes científicos, livros, apostilas, manuais, resumos, e demais gêneros relacionados aos conteúdos desenvolvidos nos cursos.

Carlino (2017) estabelece uma diferença entre textos acadêmicos e científicos. A autora entende textos acadêmicos como aqueles que são utilizados para ensinar e para aprender na universidade, como manuais, livros e capítulos de livros. Esses textos caracterizam-se por terem como fonte os trabalhos científicos. Já os textos científicos são aqueles elaborados por pesquisadores, como artigos de revistas de pesquisa, teses, conferências, apresentações em congressos, informes e projetos de investigação, etc. Nesta tese, contudo, agrupamos os dois tipos de textos classificados por Carlino (2017) sob a mesma denominação de leitura acadêmica.

A leitura mais solicitada pelos professores nas disciplinas dos cinco Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, conforme os estudantes, é de artigos científicos (71,9%), seguida de capítulos de livros (11,5%), apostilas (10,4%) e livros (6,3%), como mostra a Figura 28. Ainda segundo os estudantes, 63,5% dessas leituras são realizadas por eles em suporte digital.

Em relação ao acesso aos textos que precisam ser lidos nas disciplinas, 63,5% dos estudantes afirmaram que a maioria dos professores disponibiliza material digital para as leituras solicitadas; 28,1% apontaram que todos os professores disponibilizam; e apenas 8,3% responderam que poucos professores disponibilizam material digital. Essa minoria que referiu que poucos professores disponibilizam material digital para leitura está diluída nos cinco cursos, ou seja, não é possível associá-la à(s) disciplina(s) de um único curso.

Figura 28 – Leituras mais solicitadas nos Cursos Superiores de Tecnologia



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados apontam para a ampla circulação de artigos científicos no contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia e para o baixo índice de leitura de livros na íntegra. Na definição de Marconi e Lakatos (2001), o artigo científico consiste em um pequeno estudo, porém completo, que trata de uma questão verdadeiramente científica, publicado em revistas ou periódicos especializados. Apresenta o resultado de estudos ou pesquisas, distinguindo-se dos demais tipos de trabalhos científicos pela sua reduzida dimensão e conteúdo.

A facilidade de acesso aos periódicos e revistas de pesquisa nacionais e internacionais proporciona aos docentes do Ensino Superior trazer esse gênero textual para a sala de aula. O artigo científico, assim, pode ser utilizado como recurso didático com finalidades diversas: como fonte primária de informação para a realização de atividades solicitadas aos estudantes nas disciplinas, como maneira de familiarizar os alunos com a linguagem científica e os processos de pesquisa, como também para desenvolver habilidades de leitura, localização de informações e interpretação, levando, posteriormente, à elaboração de textos de caráter técnico e científico, e apresentações orais sobre os conteúdos por eles veiculados.

Pode-se dizer que a propagação de artigos científicos entre os estudantes de nível superior, geralmente disponibilizados pelos professores em formato digital, fez diminuir a leitura de capítulos ou partes de livros fotocopiados, que, muitas vezes, sem as referências completas, resultavam em uma leitura fragmentada. Carlino (2017) fala mais sobre isso:

Geralmente, em nosso meio, os alunos não acessam os livros originais, mas os textos acadêmicos fotocopiados. Além da escassa qualidade dessas duplicações, que dificulta a visualização do impresso, é frequente que esses materiais sejam lidos fora da obra completa, sem os capítulos precedentes nem posteriores, sem índice, sem prólogos ou introduções, sem a apresentação dos autores, nem contracapas que comentem o texto, sem referências bibliográficas completas, nem data de publicação original e, às vezes, sem sequer o título e/ou nome do autor! (CARLINO, 2017, p. 105).

Outra prática bastante usual no ambiente acadêmico, propiciada pela tecnologia, é o uso de apresentações de conteúdo produzidas pelos professores por meio de programas *Power Point* e visualizadas pelos alunos por meio de *Datashow*. Nesse caso, os professores fazem uma síntese do conteúdo, cujas fontes podem advir de materiais diversos, que serve de roteiro para a aula expositiva. Dependendo do professor, essas apresentações são disponibilizadas aos alunos em formato digital por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), do Sistema Acadêmico ou via *e-mail* anteriormente à aula, permitindo que acompanhem as explicações, ao mesmo tempo em que fazem anotações no próprio material. É comum, conforme os alunos entrevistados, essas apresentações de *Power Point* servirem de material

de estudo para as avaliações, substituindo a leitura de textos mais extensos, como artigos científicos ou livros sobre o conteúdo. Não discutiremos aqui as implicações pedagógicas de tal prática, mas é certo que deve haver um cuidado, por parte do professor, na elaboração desse material, citando as fontes da pesquisa e as referências completas, de modo que os alunos possam buscar o material original para aprofundar o conhecimento ou ler, na íntegra, os textos originais.

Observando os dados da nossa pesquisa, percebe-se uma diferença bastante significativa entre a leitura de artigos científicos (71,9%) e a leitura de capítulos de livros (11,5%) e apostilas (10%), indicando que os professores estão usando o artigo científico como principal gênero textual trabalhado em sala de aula e solicitando-o como leitura aos estudantes. Por um lado, o artigo científico, devido às suas características, permite que os profissionais de determinada área do conhecimento mantenham-se atualizados, dada a grande rapidez com que os conhecimentos são renovados e divulgados. Por outro lado, a leitura prioritária de artigos científicos pode desestimular a leitura de livros, incluindo os livros de referência dos componentes curriculares, cujos conhecimentos constituem a base teórica da formação acadêmica. Além disso, a baixa procura por livros leva, conseqüentemente, a uma diminuição da frequência à biblioteca universitária.

Convém ressaltar, entretanto, que o fato de o artigo científico ser a leitura mais solicitada nos componentes curriculares, como mostram os dados da pesquisa, não significa propriamente que todos os estudantes realizem essa leitura de forma aprofundada, crítica e reflexiva. Na entrevista com os estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, alguns sujeitos admitiram apresentar dificuldades na leitura de artigos científicos ou relataram perceber essa dificuldade nos colegas. Os problemas ocasionados pela pouca compreensão do texto ou mesmo a leitura incompleta dos artigos podem ser percebidos no momento da realização e apresentação de trabalhos, como também nas avaliações, já que os estudantes demonstram pouco domínio sobre o conteúdo. A fala do SF2 é representativa desse contexto:

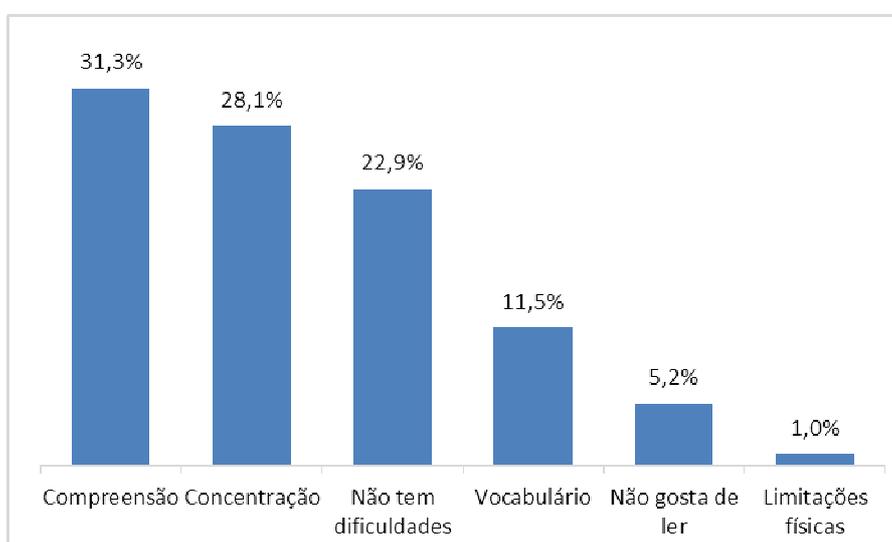
A gente é incentivado a ler, mas ainda é um tabu. As pessoas ainda acham fantástico quando tu lê um artigo, acham difícil ler um artigo. E isso tu consegue perceber no momento em que elas estão apresentando um trabalho, no momento em que elas produzem um trabalho, que tu vê que ela não tá familiarizada com aquilo, sabe... E eu não entendo, porque a gente está no ensino superior. (SF2).

A estudante percebe a dificuldade dos próprios colegas em relação à leitura de artigos científicos, seja porque não compreendem o que leem, seja porque não conseguem realizar a

leitura do texto na íntegra, o que não é compatível com as habilidades exigidas no Ensino Superior, segundo a aluna.

Em relação à maior dificuldade encontrada na leitura acadêmica (Figura 29), 31,3% dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves apontaram dificuldades de compreensão; 28,1% referiram falta de concentração; 11,5% sentem dificuldades no vocabulário; 5,2% apontaram o fato de não gostarem de ler; e 1% apontou limitações físicas. Alegaram não possuir dificuldades na leitura acadêmica 22,9% dos sujeitos.

Figura 29 – Dificuldades na leitura acadêmica



Fonte: elaborado pela autora

Problemas na compreensão dos textos acadêmicos e falta de concentração são as principais dificuldades apontadas pelos estudantes em relação à leitura acadêmica. Esses fatores, entretanto, podem estar relacionados entre si, pois a dificuldade de compreensão pode gerar falta de concentração e vice-versa.

O fato é que ao ingressar no Ensino Superior os estudantes defrontam-se com gêneros textuais desconhecidos, com novas culturas escritas, correspondentes a diferentes campos de estudo. De acordo com Carlino (2017), os textos lidos nos cursos de nível superior são derivados de textos científicos, os quais estão direcionados aos seus pares. Ou seja, autores e leitores que compartilham, por sua formação, grande parte do conhecimento que nesses textos está subentendido. Como explica a autora:

Compartilham o conhecimento de outros autores que os textos mencionam de passagem, compartilham o conhecimento das correntes mais amplas às quais pertencem certas atitudes e aparecem apenas superficialmente. Compartilham modos de pensamento, ou seja, formas de argumentar e expor, métodos para justificar o saber. (CARLINO, 2017, p. 106).

É justamente a ausência de códigos compartilhados entre os autores dos textos e os leitores, nesse caso, os estudantes, que origina dificuldades na compreensão. Segundo a pesquisadora, os conteúdos trabalhados no Ensino Superior por meio dos textos escritos não são aprofundamentos do que os alunos deviam ter aprendido previamente. São, pelo contrário, novas formas discursivas que desafiam os estudantes e que, para muitos deles, transformam-se em barreiras intransponíveis se não contarem com um mediador que os ajude a superá-las. De acordo com Carlino (2017):

Em contraste com os modelos interativos de leitura, os estudantes universitários dos primeiros anos leem sem um objetivo próprio – já que são demandados a ler – e podem contribuir com escassos conhecimentos sobre o conteúdo dos textos, justo porque estão tentando elaborá-los. As dificuldades para entender (e sustentar a leitura) são inevitáveis se não se acompanha, a partir de cada componente, sua atividade leitora. (CARLINO, 2017, p. 82).

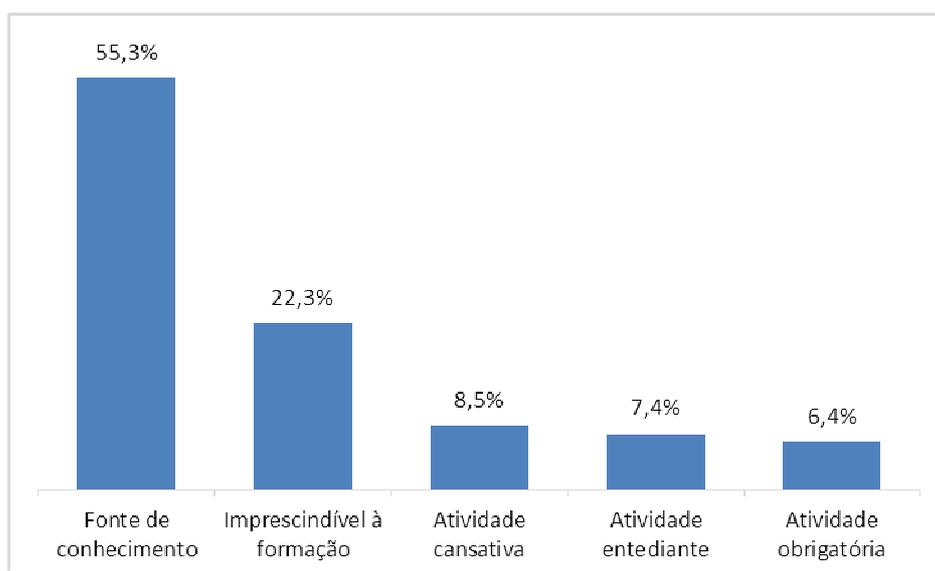
Na visão de Carlino (2017), é o professor de cada disciplina quem melhor poderia ajudar os estudantes na leitura dos textos no Ensino Superior, não apenas porque está familiarizado com as convenções de seu campo de atuação, mas porque conhece o conteúdo que os estudantes tentam ressignificar. Os professores, diferentemente dos alunos, dispõem de “repertórios” bibliográficos construídos ao longo de sua formação que podem funcionar como lentes que ajudam a percorrer e focar o que, de acordo com o seu conhecimento da disciplina, é importante nos textos. Os alunos, por sua vez, carecem do conhecimento específico sobre os conteúdos e das categorias de pensamento da disciplina que estão cursando, por isso, não sabem o que buscar na bibliografia, perdem-se no emaranhado de informações, sem conseguir distinguir as ideias centrais das secundárias. Como explica a autora:

A compreensão do lido é muito pobre porque reflete a dificuldade de seguir sua argumentação, na ausência de esquema interpretativo próprio. Os alunos carecem de certa informação que estes textos consideram como conhecida. E, tampouco sabem que perguntas formular ao texto. Desprovidos de um marco conceitual e de categorias de análise para “filtrar” a massa bibliográfica que encontram, os leitores-alunos não conseguem sustentar a perseverança necessária de ler e reler para entender. E muitos abandonam. (CARLINO, 2017, p. 88).

Além do pouco domínio dos conhecimentos da área por parte dos estudantes, o que acontece, muitas vezes, é o professor solicitar a leitura do texto sem promover uma discussão posterior, na qual o estudante poderia sanar dúvidas, pedir alguma explicação, solicitar o aprofundamento de alguma questão, por exemplo. A leitura, então, permanece descontextualizada, fragmentada e incompreendida. Por isso, Carlino (2017, p. 89) defende que os professores devem ensinar os alunos a ler os textos específicos de cada disciplina, pois “[...] o que está em jogo não é aprender técnicas leitoras, mas sim incorporar-se a uma comunidade acadêmica com seus modos próprios de produzir e interpretar os textos de seu domínio.”.

Perguntamos aos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves o que representava para eles a leitura acadêmica (Figura 30). Para 55,3% dos estudantes, a leitura de textos acadêmicos e científicos representa uma fonte de conhecimento para a formação profissional; 22,3% consideram-na uma atividade imprescindível para a formação acadêmica; 8,5% consideram a leitura acadêmica uma atividade cansativa, que exige muito esforço; 7,4% consideram-na uma atividade entediante; e 6,4%, uma atividade obrigatória.

Figura 30 – Considerações a respeito da leitura acadêmica



Fonte: elaborado pela autora

Os dados mostram que mais da metade dos estudantes (55,3%) vinculam a leitura acadêmica à profissionalização que estão buscando no curso. Entendem que o conhecimento adquirido por meio da leitura vai além do simples cumprimento das tarefas exigidas pelas

disciplinas do Ensino Superior, constituindo a base para sua formação profissional. Por outro lado, os que consideram a leitura imprescindível para a formação acadêmica (22,3%), percebem-na bastante ligada às exigências do curso superior, para a realização de trabalhos e avaliações, e ao seu desempenho enquanto estudantes, mas sem diminuir sua importância. Já os que consideram a leitura acadêmica uma atividade cansativa, entediante ou obrigatória (que juntos somam 22,3% dos sujeitos) não entendem a leitura como meio importante de aquisição de conhecimentos, seja para a formação profissional, seja para a formação acadêmica. Para esses, a leitura acadêmica significa uma exigência, mais uma atividade a ser cumprida, muitas vezes sem uma finalidade definida. Cabe mencionar que nenhum sujeito da pesquisa escolheu a opção “uma atividade prazerosa”, também presente na questão.

Na entrevista com os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, exploramos melhor essa questão, buscando compreender suas concepções a respeito da leitura acadêmica. Todos os dez sujeitos estabeleceram uma diferenciação entre a leitura em geral e a leitura acadêmica. A leitura em geral foi entendida pelos estudantes como a leitura de textos de diferentes gêneros, impressos ou digitais, motivada por interesse próprio, seja para a busca de informação, como a leitura de jornais, revistas, *websites*, seja para entretenimento, como a literatura ficcional, livros de autoajuda ou ainda a leitura de livros religiosos. Na concepção dos estudantes entrevistados, enquanto a leitura em geral é realizada por iniciativa e interesse próprios, a leitura acadêmica é uma exigência do curso superior. Enquanto a leitura em geral pode ser feita de maneira mais rápida e superficial, e em qualquer lugar, a leitura acadêmica exige maior atenção, precisa muitas vezes de uma releitura, no sentido de voltar ao texto, destacar trechos, fazer anotações, além de necessitar de um ambiente tranquilo e silencioso, propício à concentração. Os relatos a seguir exemplificam melhor essas concepções:

A leitura em geral é muito mais leve, despreocupada, é uma coisa que tu faz por lazer. A leitura acadêmica tem que estar pensando o tempo todo no que tu tá lendo, o que o autor quis dizer, por que ele expôs daquela forma. Você está lendo e processando a informação. Claro que tudo isso vai te dar um rendimento maior. (SF2)

Eu acho que a leitura acadêmica o aluno faz meio que obrigado. É o que eu vejo... é o que sinto e é o que eu vejo nos meus colegas também, pelo menos hoje, os da minha turma, o pessoal que eu me relaciono. É isso que eu sinto. E a leitura em geral não. A leitura em geral você tá lendo porque você quer ler. Ninguém tá obrigando você a ler. Então você vai buscar um assunto que lhe interessa, seja ele qual for, e você vai ler, você vai conseguir entender melhor aquilo. Não que no acadêmico você não consiga entender, porque você tem que entender até para fazer os exames, as provas, tudo, e até para conhecimento também na sua área, né. (SM10)

Eu acho bem diferente, porque se eu tô lendo um livro que eu gosto, eu leio deitada na minha cama, alguma coisa assim, bem tranquila. Mas se é um artigo daí eu tenho que sentar com ele pra poder ficar anotando, daí... Se eu tô lendo uma coisa só porque eu gosto, eu leio uma vez, assim... e o outro [artigo], daí eu tenho que ficar voltando. (SF7).

Percebe-se nesse último relato que a própria postura do corpo se altera de acordo com as diferentes leituras. A leitura acadêmica exige uma postura de estudo, ou seja, na posição vertical, sentado à mesa, além de exigir o empenho das mãos para sublinhar, anotar, etc., ao contrário da leitura de entretenimento, na qual o corpo fica mais relaxado.

Em seguida, perguntamos aos alunos entrevistados o que mais os motivava para a leitura acadêmica. Dos dez estudantes, apenas três (30%) deles apontaram como principal motivação para a leitura acadêmica a obtenção de conhecimento, conforme segue:

Conhecimento. Eu matar a minha curiosidade, porque eu me questiono muito: de onde vem, por que que é assim, como assim, qual que é o papel, o meu papel... Eu tô me formando em uma tecnologia, eu preciso ir pro mercado, fazer a ponte, encontrar o elo perdido, digamos assim, entre o que a prática tem e o que eu aprendi na teoria. Então eu vejo que a leitura te propicia isso, ela acaba te dando toda essa fundamentação, pra tu encontrar o porque tu tá fazendo daquele jeito, né. Então eu vejo que é muito importante. É muito importante ler, e levar isso adiante. E tu entender que não é só porque a gente tá agora estudando que eu preciso ler, a gente vai ter que continuar buscando, né, senão a gente acaba ficando limitado. (SF2)

Adquirir conhecimento na área, né... e saber se expressar no momento de uma conversa, no momento de uma apresentação de trabalho, uma coisa mais formal, saber como falar os termos técnicos. (SF6)

Adquirir conhecimento sobre o conteúdo. (SF7).

Nas respostas dos demais estudantes fica evidente a concepção da leitura acadêmica como uma exigência para cumprir as tarefas solicitadas nos componentes curriculares do curso. Nessas respostas, a leitura acadêmica está associada, primeiramente, à realização de trabalhos e avaliações, e a motivação principal é a obtenção de bons resultados em termos de nota. No entanto, e apesar disso, os estudantes não deixam de reconhecer que é por meio da leitura que adquirem conhecimento. Seguem algumas respostas:

Nota! [risos] Nota e fazer trabalho tipo Power point, trabalho em grupo, daí eu pego livro na biblioteca... Fazer revisão bibliográfica [...]. Eu acho maçante às vezes ler cem páginas e às vezes acho ótimo ler trezentas de uma coisa que é do meu interesse. Se for do meu interesse a leitura flui melhor. (SF1)

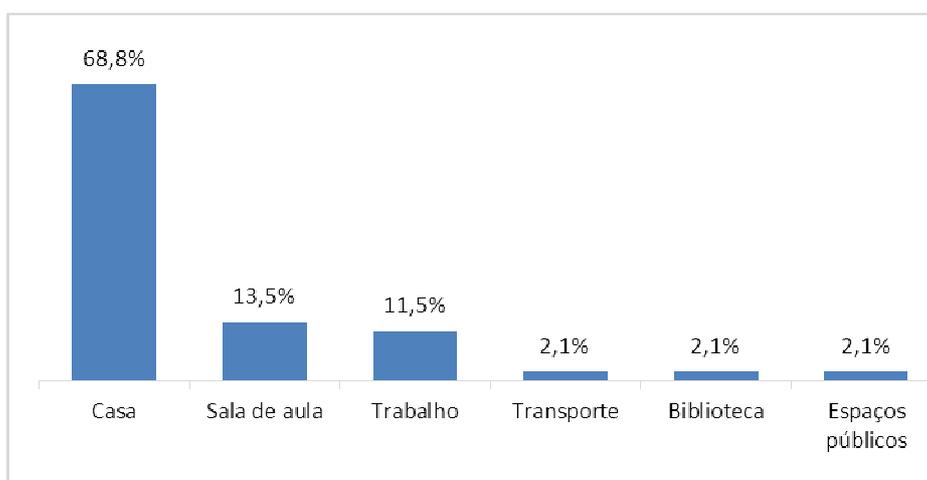
Tirar boas notas, principalmente. Mas eu acho que gosto de aprender também, conhecer novos temas. (SF8)

Necessidade, né, conhecimento, né. Não que eu queira trabalhar na área, né. Eu já sou concursado, então, a ideia de ter um nível superior é, além de ter conhecimento é de repente ter uma outra oportunidade de fazer um concurso até melhor, né. Mas o que me motiva é... Se eu tenho que ler, então que pelo menos seja para assimilar, né. Não vou perder tempo para ler uma coisa que daqui a cinco minutos já tenha esquecido, né. (SM9).

De maneira geral, os relatos dos estudantes entrevistados revelam uma visão utilitarista e restrita da leitura acadêmica, associada à obtenção de conhecimento sobre determinado conteúdo ou área profissional, com vistas ao bom desempenho no curso superior. A fala do SF2, no entanto, amplia a importância da leitura para além da conclusão do curso, percebendo-a como uma atividade que deve ser constante, que capacita o profissional a estabelecer conexões entre a teoria e a prática, favorecendo a compreensão do mundo do trabalho e suas relações. Essa fala revela uma postura madura por parte da estudante, que demonstra uma autonomia em relação à aprendizagem e ao processo de construção do conhecimento.

Em relação ao espaço físico em que os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves realizam as leituras acadêmicas, 68,8% dos sujeitos costumam realizar as leituras acadêmicas em casa; 13,5%, na sala de aula; e 11,5%, no ambiente de trabalho. Também foram citados como locais de leitura a biblioteca, outros espaços públicos como centro de convivência, bar, restaurante, e durante o transporte, com percentual de 2,1% cada, como pode ser visualizado na Figura 31.

Figura 31 – Locais de realização da leitura acadêmica



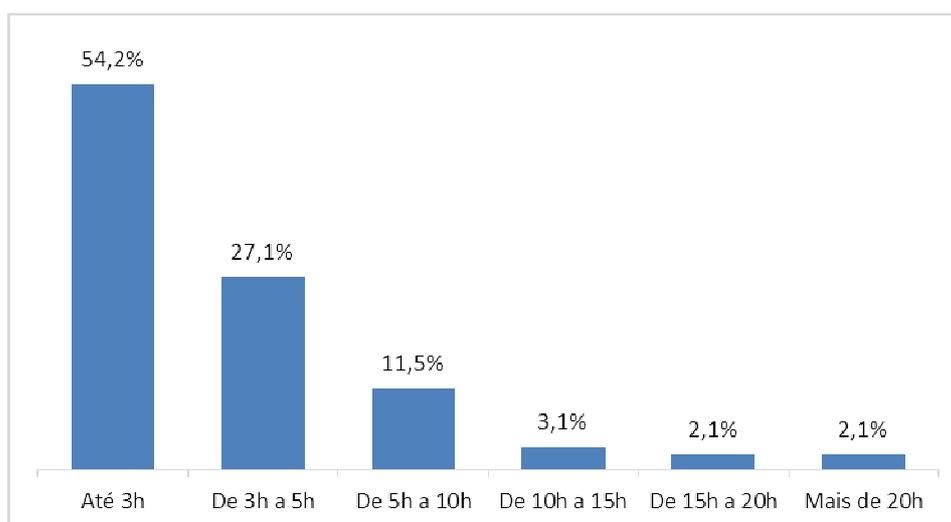
Fonte: elaborado pela autora

Chama a atenção o percentual significativo de estudantes que realizam a leitura acadêmica em casa (68,8%). Essa preferência pode estar associada ao fato de 79,2% de

estudantes declararem que precisam de um ambiente tranquilo e silencioso para concentrar-se na leitura para fins de estudo. Por outro lado, chama atenção a baixa utilização da biblioteca da instituição para as atividades de leitura (2,1%), embora a estrutura da biblioteca disponibilize salas individuais para essa atividade. Pode-se dizer, com isso, que a biblioteca não é percebida pelos estudantes como um espaço de leitura, como será confirmado posteriormente na Figura 35.

Em relação ao tempo semanal dedicado à leitura dos textos relacionados à formação acadêmica (Figura 32), 54,2% dos estudantes pesquisados disponibilizam até três horas semanais; 27,1%, de três a cinco horas semanais; 11,5%, de cinco a dez horas semanais; 3,1%, de dez a quinze horas semanais; 2,1%, de quinze a vinte horas semanais; e 2,1%, mais de vinte horas semanais.

Figura 32 - Tempo semanal dedicado à leitura acadêmica



Fonte: elaborado pela autora

Do total, mais de 80% dos estudantes dedicam menos de 1 hora por dia da semana (ou seja, até 5 horas semanais) para a leitura dos textos relacionados à formação acadêmica. Sabe-se que o tempo que o aluno atribui aos estudos fora da sala de aula é tão importante quanto o tempo que ele passa dentro dela, por isso, pensando-se nas exigências do Ensino Superior, os momentos dedicados à leitura acadêmica da maioria dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves são muito restritos. Grande parte dos estudantes (61,5%) tem consciência disso, pois consideraram que o tempo semanal disponibilizado por eles para a leitura acadêmica é insuficiente.

A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014) mostrou que, em relação ao tempo médio dedicado pelos sujeitos aos estudos fora da sala de aula (o que contempla a leitura), a maioria (32,59%) dedica menos de 5 horas semanais; 29,33% dedicam de 5 a 10 horas semanais. Somando-se esses dois números, tem-se 61,92% de estudantes que dedicam até 10 horas semanais para estudos extraclasse. Outros 38,08% dedicam mais de 10 horas semanais para os estudos. Ainda de acordo com a pesquisa, à medida que o tempo dedicado aos estudos extraclasse aumenta, maior também é a proporção de estudantes que não trabalham. Comparando esses dados com os resultados de nossa investigação, apenas 7,3% dos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves dedicam mais de 10 horas semanais para estudos extraclasse.

A leitura extraclasse é fator determinante para um bom aproveitamento dos componentes curriculares e deve constituir uma atividade constante, não apenas no dia anterior à avaliação. Seja a leitura prévia dos textos a serem trabalhados em aula, em que o aluno entra em contato com o conteúdo e elabora proposições a serem discutidas com o professor no momento da aula, seja a releitura com a finalidade de revisar e aprofundar os conteúdos apresentados pelo professor, isso possibilita que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com sucesso.

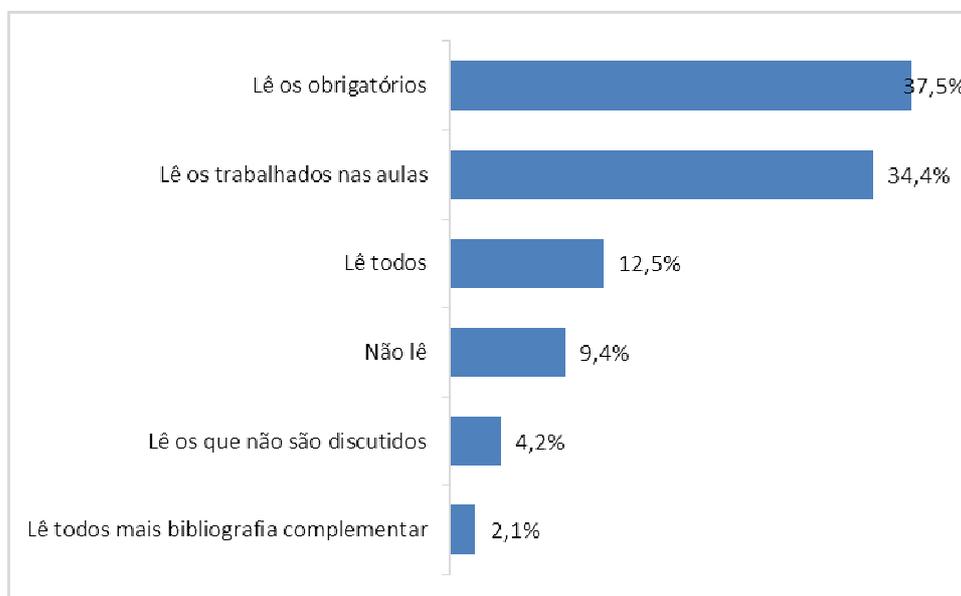
A condição de estudantes-trabalhadores da grande maioria dos sujeitos de nossa pesquisa (76%) tem implicações diretas no tempo dedicado por eles para a leitura acadêmica fora da sala de aula. Ao conciliar a jornada de trabalho com a realização do curso superior, o tempo que poderia ser destinado à leitura fica bastante reduzido, fracionado entre as atividades de lazer e os períodos de descanso. Há, contudo, que se levar em conta o empenho de cada estudante em relação ao cumprimento das tarefas acadêmicas, aproveitando o tempo livre, seja nos dias em que não tem aula, seja nos finais de semana, para a leitura com a finalidade de estudo, realização de trabalhos, pesquisas, etc.

A entrevista com os estudantes revelou uma questão interessante. Dos dez entrevistados, três (30%) dedicam-se exclusivamente aos estudos e, ao contrário do que se poderia supor, afirmaram não se dedicar muito à leitura acadêmica (SF1, SF3 e SF4). Destes, o que mais tempo dedica à leitura extraclasse não ultrapassa 3 horas semanais. Outros cinco estudantes (50%) possuem uma flexibilidade em suas atividades laborais que lhes permite realizar as leituras acadêmicas no próprio local de trabalho. Para esses, o tempo dedicado às leituras extraclasse varia de 3 a 10 horas semanais (SF2, SF7, SF8, SM9 e SM10). Outros dois estudantes (20%), que trabalham em turno integral (manhã e tarde), alegaram que o único

tempo de que dispõem para as leituras acadêmicas são as noites em que não cursam disciplinas e os finais de semana, nos quais dedicam de 3 a 6 horas para a leitura acadêmica (SM5 e SF6). Ou seja, o fato de os alunos exercerem atividades laborais ao mesmo tempo em que cursam o Ensino Superior é um fator importante, mas não determina as horas dedicadas às leituras acadêmicas. Outros fatores estão aí implicados, como a motivação pessoal em relação ao Ensino Superior, os objetivos em relação ao curso escolhido, e a própria organização das tarefas diárias de acordo com uma escala de prioridades.

Buscamos saber, em seguida, como os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves organizavam-se para a realização das leituras solicitadas nas disciplinas. Dos livros e textos propostos pelos professores das disciplinas, 37,5% dos estudantes leem aqueles que, pela dinâmica da aula, obrigatoriamente precisam ser lidos; 34,4% leem preferencialmente aqueles que os professores trabalham nas aulas; 12,5% leem todos os textos propostos pelos professores, 9,4% não leem nem os textos obrigatórios, 4,2% leem os textos que não são discutidos pelo professor em aula; e 2,1% leem todos os textos propostos pelos professores mais a bibliografia complementar. A Figura 33 mostra esses resultados:

Figura 33 – Leitura de textos acadêmicos e científicos



Fonte: elaborado pela autora

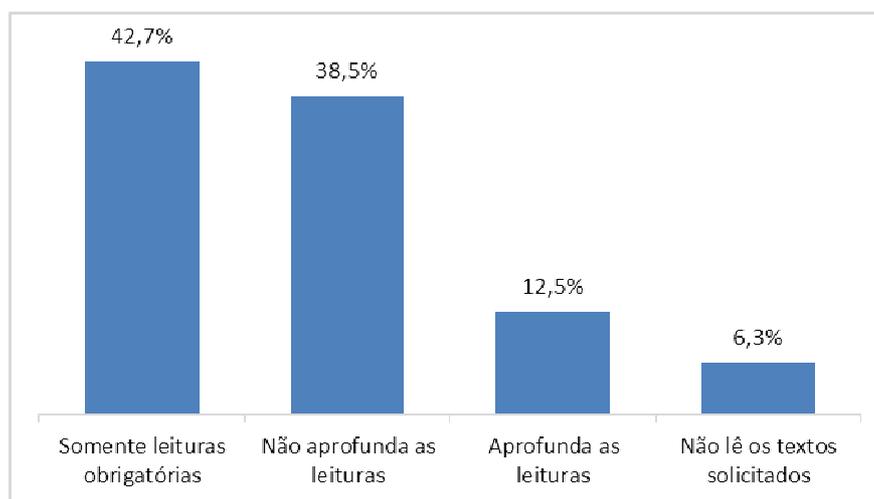
De maneira geral, pode-se dizer que a grande maioria dos estudantes pesquisados realiza as leituras propostas pelos professores das disciplinas, pelo menos as leituras principais, dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula ou que são necessários para as

avaliações. No entanto, há um percentual significativo de 9,4% de estudantes que alegaram não ler os textos solicitados, nem mesmo os obrigatórios, o que nos leva a perguntar: como ocorre a formação acadêmica de um estudante que não realizou, ao longo do curso, as leituras propostas pelos professores dos componentes curriculares?

Acreditamos que a simples presença física do estudante nas aulas é insuficiente para que ele adquira os conhecimentos necessários não apenas para o aproveitamento das disciplinas, mas, sobretudo, para a formação acadêmica e profissional e seu futuro desempenho no mundo do trabalho. Já argumentamos sobre a importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, para a ampliação da visão de mundo, do senso crítico. Suprimida a atividade de leitura, essas habilidades também estariam comprometidas, resultando em uma formação falha e limitada.

Perguntamos, então, aos estudantes, como eles se definiam enquanto leitores de textos acadêmicos ao longo do curso superior. Enquanto leitores de textos acadêmicos (Figura 34), 42,7% dos alunos afirmaram que realizam somente as leituras obrigatórias, 38,5% fazem as leituras propostas, mas não as aprofundam; 12,5% fazem as leituras propostas e as aprofundam; e 6,3% dos alunos disseram estar presentes nas aulas, mas não leem os textos propostos pelos professores.

Figura 34 – Definição enquanto leitor de textos acadêmicos



Fonte: elaborado pela autora

Apenas 12,5% dos estudantes declararam que realizam as leituras solicitadas e as aprofundam, ou seja, releem os textos, buscam outras fontes sobre o mesmo conteúdo, pesquisam materiais sobre o assunto. Esses estudantes demonstram um interesse pelo

conteúdo que vai além do cumprimento das exigências acadêmicas, não se satisfazem com o material recebido nas aulas, questionam e sentem a necessidade de aprender mais. A preocupação em adquirir conhecimentos para uma formação acadêmica e profissional sólida faz com que desenvolvam uma autonomia na busca de informações, gerindo sua própria aprendizagem. Essa característica é, de acordo com Ramal (2002), imprescindível na atual sociedade da informação e um diferencial na constituição de um sujeito crítico e atuante em seu meio. Como argumenta a autora:

Ser um cidadão crítico e consciente, capaz de participar de seu meio e de agir sobre as estruturas injustas, implica agora desenvolver as diversas potencialidades mentais e afetivas para saber atuar como um pesquisador da realidade, tendo capacidade de aprender permanentemente, a fim de encontrar as próprias respostas (individuais ou coletivas) para as novas situações que exigirão transmutação de conhecimentos, aplicação e desenvolvimento de competências e habilidades. (RAMAL, 2002, p. 14).

A grande maioria dos estudantes, porém, geralmente não aprofunda as leituras, limitando-se a fazer apenas as obrigatórias. Na entrevista com os estudantes, ficou clara a relevância do interesse pelo conteúdo como fator decisivo para a busca de outros textos acadêmicos e científicos ou para o aprofundamento dessa leitura, como podemos notar nos seguintes relatos:

Uma vez ou outra que eu peguei um texto pra ler por conta própria... [...] Às vezes eu leio mais superficial; às vezes, quando eu gosto mais do artigo... assim... eu leio mais a fundo, vou fazer outras pesquisas. (SM10)

Livros, assim, [leio] bem pouco, mais os artigos específicos que os professores... bem essa coisa do... ah, mandam ler, a gente lê. Não é aquela coisa do buscar literatura teórica. Mas, logo que eu comecei o superior, eu tive essa... esse despertar pra ler coisas que falem de vinho, no meu caso do curso, mas que são literatura. Então, isso eu tenho curtido bastante, assim. Então, conta a história da vinícola, um romance que tinha um vinhedo, enfim, coisas da literatura que tenham o vinho como personagem principal ou não. É uma coisa que eu tenho gostado. (SF4).

Além do interesse pelo conteúdo, por meio da entrevista constatamos também que o grau de dedicação à leitura acadêmica está diretamente relacionado ao interesse pelo próprio curso. Ao perguntarmos aos alunos sobre o ingresso e expectativas em relação ao Curso Superior de Tecnologia, apenas dois estudantes (20%) afirmaram que queriam cursar exatamente aquele curso, ou seja, que o curso havia sido a primeira opção de ingresso, e que pretendiam atuar na área de formação (SF2 e SF6). Dos demais, cinco estudantes (50%)

afirmaram que o curso no qual ingressaram não era a primeira opção de escolha, mas por diversos motivos, como a proximidade do curso em relação à área de conhecimento que desejavam, proximidade em relação à área profissional em que atuam, e até mesmo pela questão de ser gratuito, resolveram dar prosseguimento e concluí-lo (SM5, SF7, SF8, SM9, SM10). Para alguns desses estudantes, o Curso Superior de Tecnologia estava superando as expectativas, fazendo com que desejassem atuar na área depois de formados. Duas outras estudantes (20%), embora estivessem em fase de conclusão do curso, apontaram não saber se o curso havia atendido as suas expectativas, e estavam em dúvida se atuariam na área de formação (SF3 e SF4). Alegaram prosseguir com o curso, a fim dar continuidade à formação técnica recebida no Ensino Médio na mesma instituição. Uma (10%) estudante afirmou que a escolha do curso foi uma exigência do pai, que gostaria muito que ela tivesse a profissão de enóloga, já que no Estado de origem não havia essa formação (SF1). Seguem alguns depoimentos dos estudantes entrevistados:

Uma das coisas que eu mais gostava, que me chamava pro curso era o fato de que é um curso multidisciplinar. Toda tecnologia é, né... Mas esse [curso] tu precisa ter conhecimento de química, de biologia, tu precisa ter conhecimento de campo, né... algumas disciplinas bem focadas na agronomia, tu precisa ter conhecimento de indústria, tu precisa ter conhecimento de tudo que é área: humanas, exatas, biológicas. Então eu sempre gostei de conseguir linkar tudo isso... [...] Pra mim, foi o curso que caiu como uma luva. [...] E é muito, muito bom saber que daqui a meio ano, mais ou menos, eu vou estar me graduando e me tornando enóloga. (SF2)

Está sendo o melhor curso que eu poderia fazer. Eu nem imaginava que cada vez eu ia aprender mais. [...] Se não tivesse esse curso, eu não sei... talvez eu não taria nem fazendo Agronomia, talvez eu não taria fazendo nada. Porque quando eu acabei o Ensino Médio, eu... tá..., eu fiz o Enem aí... mas eu não me inscrevi em nada porque Agronomia eu sabia que não ia dar pra fazer. (SM5)

Eu não parei o curso, eu nunca deixei de lado, porque eu acho que todo aprendizado é válido. Eu aprendi muita coisa aqui que eu nunca imaginei que iria aprender. [...] E mesmo que eu não siga a carreira, um dia... sei lá... eu termine aqui e vá fazer outra coisa, vai se tornar um hobby. E eu nunca vou deixar de falar sobre, eu nunca vou deixar de lembrar das coisas que eu aprendi aqui. Eu sempre vou tomar um vinho e saber analisar. (SF1).

Os relatos dos estudantes revelam a satisfação em relação ao curso, especialmente pelo aprendizado proporcionado. A estudante SF2, para a qual o curso de Tecnologia em Viticultura e Enologia foi a primeira opção, menciona o aspecto multidisciplinar do curso, evidenciando uma formação que abarca várias áreas de conhecimentos. O estudante SM5, cuja primeira opção era o curso de Agronomia, mas pelo fato do curso ser diurno e, portanto, incompatível com o horário de trabalho, optou por cursar Tecnologia em Horticultura, estava

encantado pelo curso, pelo conhecimento adquirido, voltado diretamente à sua área de atuação, que é a produção de frutas e hortaliças. A estudante SF1, que escolheu Tecnologia em Viticultura e Enologia para atender à vontade do pai, revela ter aprendido muito com o curso e, embora não pretenda seguir a profissão, levará esse conhecimento para a sua vida.

Vale salientar, também, que independentemente de o curso ter sido a primeira opção ou não, todos os estudantes foram unânimes em dizer que o Curso Superior de Tecnologia contribuiu muito para a formação pessoal, para a ampliação da visão do mundo, para o relacionamento interpessoal com colegas e professores. Além disso, trouxe experiência profissional através dos estágios, em que atitudes como comprometimento e responsabilidade foram desenvolvidas. Segue o relato de uma estudante sobre a contribuição do curso para a sua formação pessoal:

[O curso contribuiu] na questão do compromisso, na questão da responsabilidade, na questão... tudo que tu fizer agora vai refletir em algum momento lá na frente, na questão de lidar com pessoas diferentes, que pensam diferente de ti. [...] A faculdade, mais do que tu tá ali para aprender, tu tem que tá disposto a observar e aprender como são os relacionamentos humanos interpessoais [...]. (SF4).

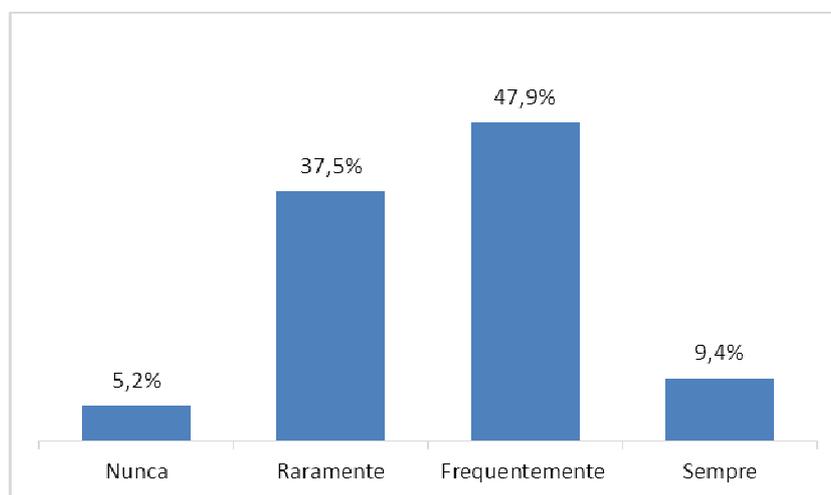
Em relação à dedicação às leituras acadêmicas, a entrevista evidenciou que os estudantes cujo curso foi a primeira opção de ingresso ou que, mesmo tendo desejado outro curso inicialmente, o Curso Superior de Tecnologia havia superado as expectativas em relação ao aprendizado. Esses estudantes não só realizavam as leituras solicitadas pelos professores nos diferentes componentes curriculares, como também aprofundavam tais leituras através da pesquisa. Consequentemente, dedicavam mais horas semanais às leituras extraclasse e possuíam uma maior frequência à biblioteca da Instituição (SF2, SM5, SF6, SF7 e SF8). De forma contrária, os estudantes que estavam em dúvida em relação ao curso ou se seguiriam a profissão depois de formados, demonstraram menor interesse pelas leituras acadêmicas, menor tempo de leitura extraclasse e menor frequência à biblioteca (SF1, SF3, SF4, SM9 e SM10).

Quanto à utilização da biblioteca do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves³⁸, 9,4% dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia apontaram, por meio do questionário, utilizar

³⁸ Segundo informações do *site* do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, a biblioteca conta com mais de 18.000 documentos em seu acervo, entre livros, periódicos e materiais audiovisuais de diversas áreas do conhecimento. A equipe de trabalho é formada por duas bibliotecárias, um auxiliar de biblioteca e um assistente administrativo. O acervo está informatizado com o *software Pergamum*, permitindo aos usuários consultas, reservas e renovações via Internet. Além disso, os Trabalhos de Conclusão de Curso da Graduação e Pós-Graduação do IFRS estão digitalizados e acessíveis aos usuários da biblioteca. (Fonte: <http://bento.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=162>).

a biblioteca sempre, para estudos e atividades de lazer e cultura; 47,9% costumam utilizar a biblioteca frequentemente para estudos relacionados ao curso; 37,5% raramente utilizam a biblioteca; e 5,2% disseram nunca utilizar a biblioteca, como podemos visualizar na Figura 35:

Figura 35 – Utilização da biblioteca do IFRS



Fonte: elaborado pela autora

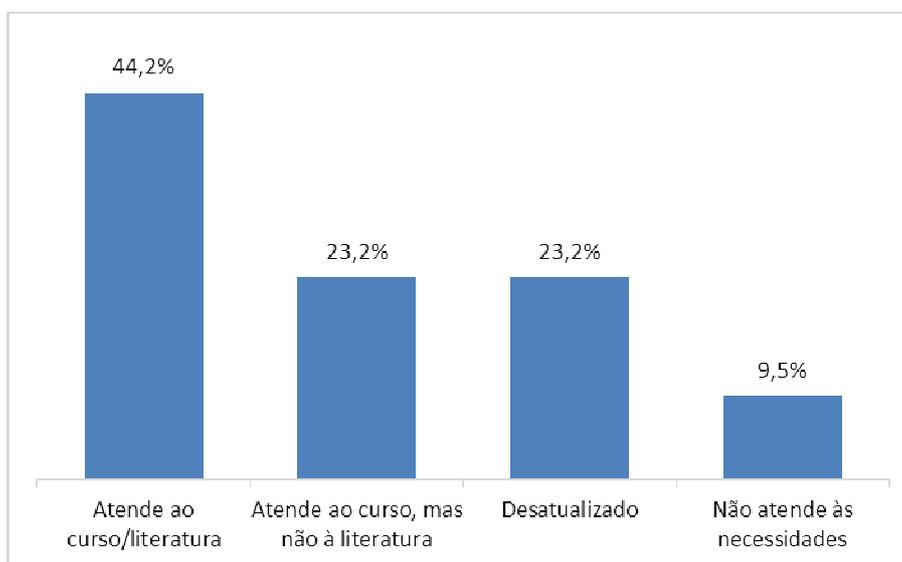
Os dados mostram que a biblioteca da instituição, na concepção dos estudantes, está bastante vinculada às atividades acadêmicas, como a consulta ao acervo e a retirada de livros para fins de estudo. Poucos alunos (9,4%) percebem-na como um espaço cultural, de lazer ou entretenimento, disponível para atividades não associadas às tarefas acadêmicas, como exposições artísticas e outros eventos culturais oferecidos com certa frequência pela biblioteca do IFRS, ou para a leitura em geral.

Utilizar a biblioteca como um espaço de lazer, percorrer sem pressa seus corredores e, nesse passeio, encontrar livros interessantes, deparar-se com leituras inesperadas, ou sentar-se em uma de suas poltronas e concentrar-se em um romance, em um livro de poesia, parece não ser um comportamento frequente nos estudantes pesquisados. A biblioteca é encarada, antes, sob uma perspectiva utilitária, como lugar de armazenamento de livros, em que os estudantes entram, retiram os livros ou outros impressos de que precisam, dispensando muitas vezes o auxílio do bibliotecário, e rapidamente deixam o espaço, sem usufruí-lo enquanto lugar de leitura.

Ainda em relação à biblioteca do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, no que diz respeito ao acervo (Figura 36), 44,2% dos estudantes pesquisados consideram que o acervo atende às necessidades do curso e de literatura em geral; 23,2% consideram que o acervo atende às necessidades do curso, mas deixa a desejar no que se refere à literatura em geral;

23,2% acreditam que o acervo não está atualizado, mas atende às necessidades do curso e de literatura em geral; e 9,5% disseram que o acervo não atende às necessidades do curso nem de literatura em geral.

Figura 36 – Considerações a respeito da biblioteca do IFRS



Fonte: elaborado pela autora

Dos dez estudantes entrevistados, nove deles (90%) costumam utilizar a biblioteca do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves para retirada de livros, principalmente, e também para atividades de pesquisa, consulta ao acervo, utilização dos computadores, realização de trabalhos em grupo. Desses, um sujeito afirmou, ainda, que utiliza a biblioteca como espaço de leitura de literatura ficcional (SM10). Apenas um sujeito (10%) declarou não frequentar a biblioteca, utilizando para estudo somente o material disponibilizado pelos professores e realizando pesquisas na Internet (SF4).

Os sujeitos entrevistados avaliaram que a biblioteca do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, embora esteja desatualizada em algumas áreas do conhecimento, de maneira geral atende às necessidades dos Cursos Superiores de Tecnologia. Pode-se afirmar que alguns cursos mais antigos, como o de Tecnologia em Viticultura e Enologia, apresentam o acervo mais completo em relação aos cursos mais recentes, como o de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. No entanto, possuir um acervo amplo não significa que seja bem usufruído pelos estudantes. Veja-se o depoimento de uma aluna do Curso de Tecnologia em Viticultura e Enologia:

A gente tem um acervo bem bacana, mas muito pouco explorado. A gente tem obras em francês, a gente tem obras em italiano, a gente tem obras em espanhol, inglês. Às vezes a professora mostra o livro e a turma fica sem saber de onde aquilo brotou porque não conhece. Então... infelizmente o pessoal não busca muito. (SF2).

A baixa frequência à biblioteca, assim como o desinteresse dos estudantes em buscar a bibliografia sugerida pelos professores, faz com que muitos desconheçam o acervo e deixem de usufruí-lo. Isso implica diretamente na concepção que possuem a respeito da biblioteca, pois o fato de não conhecerem o acervo pode fazer pensar que ele seja desatualizado ou incompleto.

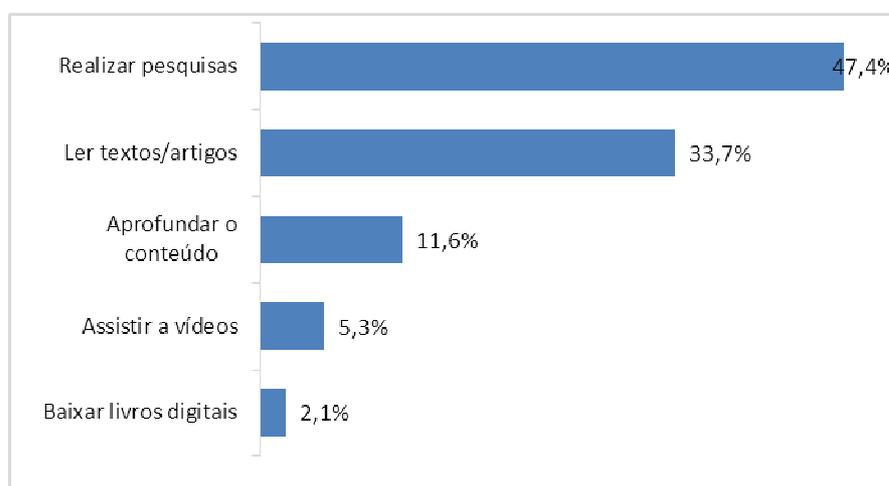
Em relação à aquisição de livros relacionados ao curso superior, 83,3% dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia alegaram que não costumam comprar livros indicados pelos professores para complementar a formação acadêmica. Dos 16,7% que afirmaram comprar livros indicados pelos professores, 37,5% compram-nos pela Internet, e 25%, em livrarias físicas. Outros 37,5% afirmaram que baixam apenas os livros que estão disponíveis na Internet de forma gratuita.

Apenas uma minoria dos estudantes pesquisados (16,7%), portanto, adquire livros sugeridos pelos professores, seja pela compra, seja realizando o *download* do livro na Internet. É um percentual bastante reduzido, levando em consideração as necessidades do Ensino Superior. Sabe-se que alguns livros de determinadas áreas do conhecimento são bastante caros, principalmente se forem importados, como no caso do Curso de Tecnologia em Viticultura e Enologia. Mas, para além da questão financeira, estão implicados nessa atitude outros fatores, como a concepção do estudante em relação à própria formação acadêmica, o objetivo em cursar o nível superior, o prosseguimento ou não da profissão, a utilidade do livro para o desempenho profissional ou, até mesmo, o valor simbólico atribuído ao livro e ao saber que ele contém.

Fizemos essa mesma pergunta aos sujeitos entrevistados. Os únicos dois estudantes (20%) que afirmaram ter adquirido livros vinculados ao curso são aqueles que já trabalham na área de formação (SM5 e SF6), ambos do curso de Tecnologia em Horticultura. Justificaram a compra dizendo que utilizam essas obras técnicas para sanar dúvidas pontuais relacionadas ao trabalho no momento em que surgem, ou seja, o livro possui uma utilidade prática na vida desses estudantes. Dois estudantes (20%) admitiram ainda que nunca compraram livros de nenhum tipo, nem acadêmicos nem de literatura (SF3 e SF8). Outros três estudantes (30%) afirmaram comprar livros de literatura ficcional com certa frequência (SF1, SF2, SF4), e os demais compram ocasionalmente, geralmente *best-sellers* (SF7, SM9, SM10).

Em relação ao uso da Internet para fins de estudo, pode-se dizer que praticamente todos os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves (99%) utilizam-na para essa finalidade. Dos estudantes pesquisados, 47,4% disseram utilizar a Internet para realizar pesquisas em *sites* de busca de conteúdo; 33,7% usam-na para buscar textos/artigos e livros solicitados pelos professores; 11,6%, para aprofundar o conteúdo, buscando textos relacionados; 5,3%, para assistir a vídeos que explicam o conteúdo; e 2,1%, para realizar o *download* de livros digitais (*e-books*). A Figura 37 mostra esses resultados. Além disso, 70,8% dos estudantes afirmaram que costumam curtir ou se cadastrar em páginas *web* de conteúdo relacionado à área do curso.

Figura 37 – Utilização da Internet para fins de estudo



Fonte: elaborado pela autora

Os dados mostram que a Internet é amplamente utilizada pelos estudantes para atividades relacionadas às tarefas acadêmicas, o que pressupõe que eles tenham um bom domínio das ferramentas disponibilizadas pela rede mundial de computadores, como também saibam utilizar seus mecanismos de busca. Todavia, é possível dizer que nem todos os estudantes possuem essas habilidades bem desenvolvidas.

Nossa prática docente no contexto do Ensino Superior Tecnológico mostra que muitos estudantes não sabem ou possuem dificuldades no uso da Internet. Dúvidas sobre os mecanismos de busca, dificuldades para selecionar ou filtrar material para a pesquisa e para referenciar as fontes dos textos pesquisados, e até mesmo plágio de trechos de textos ou de textos na íntegra, são alguns problemas com que os professores se deparam na avaliação da produção escrita dos estudantes. Além disso, pela velocidade de acesso e abundância de material encontrado na Internet sobre um determinado assunto, muitos alunos recorrem

somente a essa fonte, deixando de pesquisar em livros, mesmo nas obras de referência dos componentes curriculares. Vejamos a percepção de uma estudante entrevistada sobre a atividade de pesquisa dos colegas de turma:

Algumas pessoas às vezes não sabem como ler, por onde começar. Por exemplo, eu vejo muita gente que faz trabalho em grupo comigo e diz: Ah, eu não encontrei material sobre esse assunto. Eu digo: Gente! Mas tem livro tal, livro tal, que são bíblias do curso. [...] É muito mais fácil botar no Google, digitar qualquer coisa, pegar qualquer fonte... Então, a tua fonte... ela é muito importante. Por isso que eu vejo que é interessante os professores te indicarem livros no início da disciplina. Só que a maioria das pessoas não pega na mão. (SF2).

A estudante revela preocupação em relação à fonte da pesquisa, deixando subentendido que, na Internet, nem tudo pode ser utilizado, porque provém de fontes pouco confiáveis, ao contrário dos livros indicados pelos professores, que são obras referenciais.

Em conferência sobre a contemporaneidade e o mundo digital, Carlo Ginzburg (2014) alerta sobre o excesso de informações disponíveis na Internet e para o cuidado que se deve ter em filtrá-las:

De uma maneira mais geral, na internet, como é bem conhecido, podemos encontrar qualquer coisa – falsidades, lixo, infâmias, tudo misturado com verdadeiras e corretas joias. Informações preciosas, obras-primas em versão integral disponibilizadas para cada um e todos, ficam misturadas com a porcaria total e absoluta. Como podemos aprender a escolher as joias em meio à porcaria toda? Como é que um menino ou menina que está aprendendo a fazer pesquisa se vira para obter alguma orientação numa barafunda desse tipo? (GINZBURG, 2014, p. 43).

A rede mundial de computadores coloca a informação e o conhecimento ao alcance de todos. Entretanto, para Ginzburg (2014), a Internet é um instrumento “potencialmente” democrático. A ideia de democracia é entendida por ele como uma possibilidade, pois em vez de reduzir as distâncias relacionadas à hierarquia social, a Internet pode exacerbá-las. Como explica o teórico:

Para levar a cabo uma pesquisa navegando na *web*, nós precisamos saber como dominar os instrumentos do conhecimento: em outras palavras, nós precisamos dispor de um privilégio cultural que, como posso dizer com base na minha própria experiência pessoal, é como uma regra ligada ao privilégio social. As escolas precisam da internet, mas a internet precisa de uma escola onde o ensino real acontece. A internet não apenas remete aos livros como também pressupõe livros. (GINZBURG, 2014, p. 44).

Ou seja, o simples acesso à Internet não garante a obtenção da informação. Os que dominam os mecanismos de busca da informação são os que já dispõem de um cabedal escolar e cultural que lhes permite avançar e aprofundar um conhecimento. Caso contrário, o uso que se faz da rede mundial de computadores torna-se muito superficial, restringindo-se a redes sociais, a *sites* de entretenimento ou a jornalismo sensacionalista, por exemplo.

Outra ideia discutida por Ginzburg (2014) é que, para dominar a extraordinária velocidade da Internet, é preciso aprender a “ler devagar” (definição de filologia segundo Nietzsche), e que essa leitura deve ser ensinada, o que pressupõe a passagem pelos livros e pelos professores. Nas palavras do autor:

A leitura lenta é a filologia ao alcance de todos. Quem quer que tenha aprendido a ruminar por uma hora diante de uma frase ou palavra pode se aventurar sem muitos riscos pela vertigem da internet. Não sou capaz de supor trajetória inversa. Digo mais ainda: não consigo imaginar que alguém possa aprender sozinho, sem modelos, a prática profundamente artificial da leitura lenta. Daí a internet, de modo a ser usada devidamente (digamos de acordo com um milionésimo do seu poder), pressupor não apenas os livros mas também aqueles que ensinam a ler livros – ou seja, professores em carne e osso. (GINZBURG, 2014, p. 44).

O que se percebe, no entanto, é que diante da Internet, raramente as pessoas fazem essa leitura mais aprofundada. De acordo com Rubens Queiroz de Almeida (2008), seja pelo fato da abundância de informação, seja pelo desconforto diante do suporte digital, poucos leitores realizam a leitura de um texto na íntegra. A maioria tende a olhar rapidamente o conteúdo da página, passando logo para a próxima informação, indicando que estamos diante um novo tipo de leitor, o leitor-navegador³⁹:

O leitor, ao navegar pela Internet, certamente não lerá da mesma forma que lê um livro impresso. A enorme quantidade de informação e as limitações da tecnologia o expõem a um *stress* constante. O leitor-navegador tem o mundo ao alcance do clique do *mouse*. O que deve ser lido? O que é informação verdadeira e o que é lixo? Será que uma fonte de informação mais abrangente e confiável não está ao alcance de um clique do *mouse*? Basta o texto se tornar levemente monótono para que o leitor dirija-se a outras paragens, provavelmente para nunca mais voltar. (ALMEIDA, 2008, p. 91, grifo do autor).

Para aprofundar a questão, considerando-se que a capacidade de concentração é um componente básico da leitura crítico-reflexiva, segundo Silva (2008), caberia indagar se as

³⁹ A *World Wide Web* é chamada metaforicamente de segundo dilúvio, sugerindo uma inundação de informações. Para Lévy (1999, p. 164), as metáforas centrais da relação com o saber são, atualmente, a navegação e o surfe, que implicam a “capacidade de enfrentar ondas, redemoinhos, as correntes e os ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança.”

práticas de leitura no âmbito da Internet não estariam reduzindo o nível ou a densidade da interpretação e compreensão dos textos pelos usuários. Para o autor:

[...] ao mesmo tempo que dispõe um imenso oceano ou leque de informações aos leitores e disponibiliza instrumentos acoplados de busca, o mundo da Internet, em decorrência das suas características de uso (velocidade, aceleração, credibilidade reduzida etc.), diminui a profundidade de compreensão das informações pelos leitores. Numa metáfora, ele tem que remar tão rápido pelas águas do oceano que passa a não mais ver os cenários por onde rema. Ou seja: a fartura de textos pode levar a um estreitamento do raciocínio e do pensamento por interferência da própria forma de uso (veloz, fugaz etc.) das ferramentas de navegação. (SILVA, 2008, p.40-41).

Numa perspectiva mais otimista, Ramal (2002) argumenta que da mesma forma com que a vida e o tempo estão fragmentados, divididos em múltiplos pontos compondo uma rede na qual novas conexões surgem de acordo com o momento e a necessidade, o mesmo acontece com o texto digital. Escreve-se e lê-se com a possibilidade de fazer *links* e conexões com informações referenciais que se associam de forma rápida e intuitiva a outros textos, fragmentos ou ideias. Segundo a autora, essa nova forma de leitura e de escrita é a que mais se aproxima da nossa própria maneira de pensar:

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura. (RAMAL, 2002, p.84).

Essas são algumas inquietações que o contexto digital nos desafia a pensar e para as quais não ainda não temos respostas definitivas. Porém, fica cada vez mais evidente que, na contemporaneidade, em qualquer área profissional, saber onde encontrar a informação é mais importante do que possuí-la, já que, devido à imensa quantidade de conhecimentos existentes e continuamente gerados, é difícil manter-se plenamente atualizado. Por isso, a importância de dominar os mecanismos de busca da informação. Citando Ginzburg (2014, p. 59), “O Google é, como todos sabem, um mecanismo de pesquisa muito poderoso. Sem uma pergunta para ligá-lo, porém, o Google é uma máquina sem vida.”.

Nesse sentido é que se enfatiza a capacidade crítica de cada usuário da Internet, sua habilidade para orientar-se no fluxo de informações e organizar, por conta própria, hierarquias e seleções de conteúdo. De acordo com Lévy (1999):

A rede é antes de tudo um instrumento de comunicação entre indivíduos, um lugar virtual no qual as comunidades ajudam seus membros a aprender o que querem saber. Os dados representam apenas a matéria-prima de um processo intelectual e social vivo e altamente elaborado. Finalmente, *toda inteligência coletiva no mundo jamais irá prescindir da inteligência pessoal*, do esforço individual e do tempo necessário para aprender, pesquisar, avaliar, integrar-se às diversas comunidades, mesmo que virtuais. A rede jamais pensará em seu lugar, e é melhor assim. (LÉVY, 1999, p. 253, grifos do autor).

Dos *sites* de busca utilizados para a pesquisa acadêmica, o mais citado pelos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves foi o Google, com um percentual de 56,3%, seguido do Google Acadêmico (37,5%) e Scielo (6,3%). Foi possível constatar, pelo cruzamento de dados do questionário, que os estudantes que estavam desenvolvendo atividades como bolsistas de iniciação científica, conheciam melhor as ferramentas de busca, citando o Google Acadêmico e o Scielo, os quais remetem a periódicos científicos e, portanto, a fontes mais confiáveis.

Conforme as reflexões de Ana Cláudia Gruszynski e Cida Golin (2006), baseadas em Bourdieu, o periódico científico assume o papel de principal veículo formal de divulgação científica, sendo utilizado como indicador para a avaliação de cursos de pós-graduação, concessão de bolsas, progressão funcional, como também para avaliação das próprias instituições de pesquisa. De acordo com as autoras:

O periódico científico, no processo de comunicação da ciência, funciona como uma das instâncias de consagração. Ao atuar como um filtro seletivo, reproduzindo as sanções e exigências próprias do campo científico, confere valor às pesquisas e as situa no seu grau de originalidade em relação ao conhecimento já acumulado em determinada área do conhecimento. Vários autores corroboram que o modelo ideal de periódico é um instrumental qualitativo. Garante a memória da ciência, aponta seu grau de evolução, estabelece a propriedade intelectual, legitima novos campos de estudos e disciplinas, constitui-se em fonte para o início de novas pesquisas, dando visibilidade e prestígio aos pesquisadores entre um público altamente especializado, os seus pares. (GRUSZYNSKI; GOLIN, 2006, p. 2).

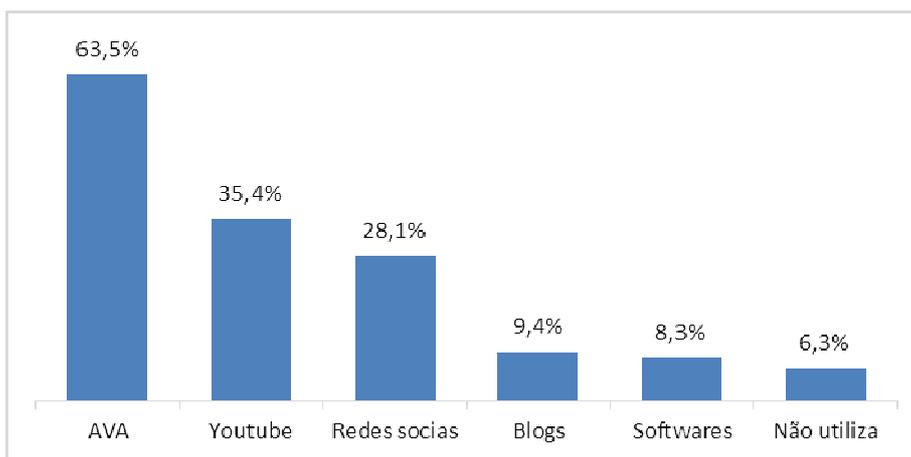
Os recursos tecnológicos permitiram um avanço em relação ao modelo tradicional de divulgação científica, antes realizado por meio de revistas de acesso restrito, impressas ou eletrônicas. São os periódicos de acesso livre, repositórios, arquivos abertos e agregadores de uso gratuito. O Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) é um exemplo de agregador não-comercial que viabiliza a consulta a periódicos brasileiros e internacionais de várias áreas do conhecimento, selecionados a partir de critérios internacionais de qualidade científica. Apresenta sistema de metadados, *links* com outras fontes de informação, estatísticas de uso e citações, fazendo com que a pesquisa não se restrinja mais a um documento, mas a uma rede

de documentos. Ou seja, um único artigo pode levar o leitor a diversos caminhos por fontes e dados paralelos (GRUSZYNSKI; GOLIN, 2006). O Google Acadêmico, serviço oferecido pelo Google, também pode ser citado como uma ferramenta muito utilizada para a pesquisa de artigos científicos, teses, dissertações e resumos, livros e materiais produzidos por organizações profissionais e instituições acadêmicas, destacando-se pela simplicidade, rapidez e amplitude na busca da informação.

Convém mencionar que, embora o periódico científico eletrônico tenha se destacado enquanto publicação acadêmica em ambiente digital, os textos continuam calcados no modelo impresso, linear e sequencial dos artigos científicos, ou seja, nada mais são do que a versão digital do texto impresso. Por não se constituir como um texto digital, composto por *hiperlinks*, uma vez feito o *download* do arquivo em PDF, a pessoa imprime o artigo e realiza a leitura do texto no formato impresso.

Em relação às tecnologias digitais conhecidas e utilizadas pelos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves (Figura 38) para fins de estudo, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi o mais citado (63,5%), seguido de Youtube (35,4%), Redes Sociais (28,1%), *Blogs* (9,4%) e *Softwares* específicos da área do curso (8,3%). Apenas 6,3% dos estudantes disseram não utilizar tecnologias digitais para fins de estudo.

Figura 38 – Tecnologias digitais para fins de estudo



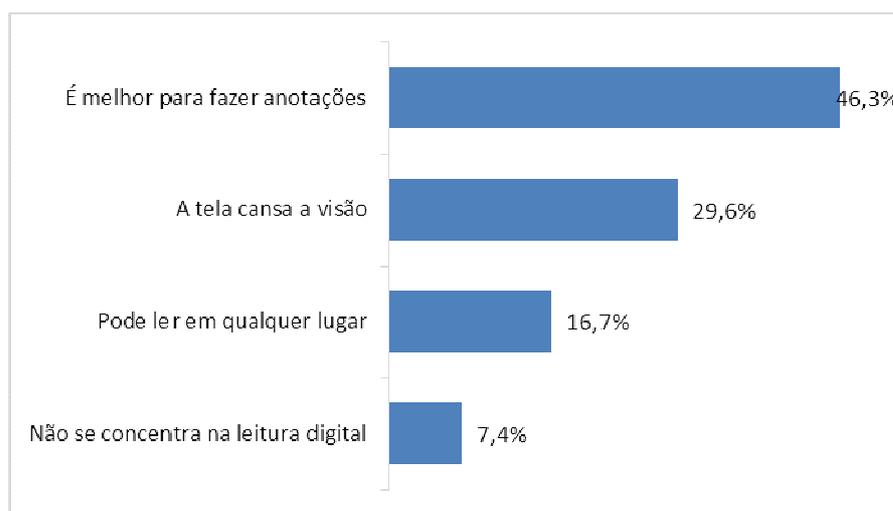
Fonte: elaborado pela autora

A ampla menção ao AVA pelos estudantes pode ser justificada pelo fato de muitos professores fazerem uso dessa tecnologia para disponibilizar material digital referente aos componentes curriculares, assim como para postar exercícios e atividades extraclasse para os

alunos. No IFRS - *Campus Bento Gonçalves*, o *Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning)* é o *software* utilizado, permitindo que os professores acompanhem a participação dos estudantes e o desenvolvimento das tarefas. Docentes e discentes recebem treinamento na própria Instituição para o uso desse *software*.

Perguntamos, então, a preferência dos estudantes pelo tipo de suporte para a leitura acadêmica. Das respostas, 53,1% dos estudantes preferem ler textos impressos para fins de estudo, 27,1% preferem textos digitais, e 19,8% não têm preferência por um ou outro. Dos que marcaram preferir textos impressos, 46,3% consideram que o texto impresso é melhor para fazer anotações; 29,6% alegaram que a leitura na tela cansa muito a visão; 16,7% disseram que preferem o texto impresso porque podem ler em qualquer lugar, sem depender de computador ou acesso à Internet; e 7,4% disseram que não conseguem se concentrar ao ler em suportes digitais (Figura 39).

Figura 39 – Preferência por suportes impressos



Fonte: elaborado pela autora

No cruzamento de dados entre a faixa etária dos estudantes e a preferência por tipo de suporte, verificou-se que, em todas as faixas de idade, houve preferência pelo suporte impresso. Ou seja, mesmo os estudantes mais jovens, com idade até 20 anos, os quais, se pressupõe, estejam mais habituados ao uso dos suportes digitais, indicaram a preferência pelo suporte impresso em relação à leitura acadêmica. Na análise de dados por curso, os estudantes do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas apontaram uma preferência maior pelos suportes digitais, numa proporção de 70%.

Os dez alunos entrevistados, embora tenham afirmado que estão habituados à leitura digital, preferem a leitura de textos impressos, e todos afirmaram imprimir (senão no todo, mas em parte) o material digital disponibilizado pelos professores para estudar. Segundo eles, o material impresso permite destacar as partes principais do texto, fazer anotações, resumos. Já a leitura em suporte digital cansa a visão, dispersa, dificultando a compreensão do texto.

De acordo com Almeida (2008), a leitura digital é afetada por diversos fatores, como a forma com que o texto é disposto na página, o tipo e o tamanho de letra utilizados, o tipo de tela ou monitor de computador, a ergonomia do mobiliário e a iluminação do ambiente. Vários estudos, segundo o autor, comprovaram que a velocidade de leitura na tela de um computador é 30% mais lenta que a de textos impressos. Como explica Almeida (2008):

A resolução da tela de um computador é, em média, de 110 dpi (*dots per inch* ou “pontos por polegada”). Impressoras a laser modernas imprimem com uma resolução média de 600 dpi, e livros geralmente são impressos a uma resolução bem mais alta, de cerca de 1.200 dpi. Por essa razão, além da velocidade menor, a leitura a partir da tela do computador é mais cansativa e, conseqüentemente, a compreensão decresce com o tempo. (ALMEIDA, 2008, p. 90).

Embora hoje já existam suportes digitais de resolução equivalente à do material impresso e telas mais leves e portáteis, que irritam menos os olhos, muitos leitores preferem imprimir o texto. Alguns *sites*, atentos a essa preferência, disponibilizam duas opções de documento, a versão para ser lida *online* e a versão para ser impressa, com formatos diferentes, como explica Almeida:

Existem também leitores que usam a web para coleta de dados e preferem imprimir o que precisam para ler onde e quando lhes convier. Essa preferência é refletida por grande parte dos sites modernos ao oferecer ao leitor a possibilidade de impressão a partir de uma página limpa e sem os habituais *links* e informações de navegação. Ou seja, oferecem duas versões de um documento: uma delas formatada para leitura online, dividida em diversas partes ligadas entre si, e outra exclusivamente para impressão. (ALMEIDA, 2008, p. 98).

Por fim, quando perguntamos aos estudantes entrevistados se a disciplina de Português Instrumental havia colaborado para melhorar as habilidades de leitura e escrita, sete deles (70%) responderam positivamente, afirmando que a disciplina auxiliou principalmente na produção escrita, orientando-os na elaboração dos gêneros textuais exigidos nos diferentes componentes curriculares, como resenha, resumo, relatório e artigo acadêmico (SF2, SF4, SM5, SF6, SF8, SM9, SM10). Entretanto, não houve menção explícita por parte dos estudantes sobre o aperfeiçoamento da atividade de leitura, como o desenvolvimento de

estratégias de leitura, por exemplo, levando a uma melhor compreensão e interpretação dos textos. Os outros três estudantes entrevistados (30%) declararam que a disciplina não colaborou para um aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita, considerando que essas habilidades haviam sido desenvolvidas ainda durante o Ensino Médio (SF1, SF3 e SF7). Analisando esses resultados, caberia propor uma revisão dos próprios objetivos da disciplina de Português Instrumental dentro dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, no sentido de dar maior atenção à leitura, ensinando a ler os textos que circulam no ambiente acadêmico, na perspectiva apontada por Carlino (2017).

Em síntese, podemos dizer que a leitura acadêmica realizada pelos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves contempla prioritariamente artigos científicos, no entanto, essa leitura nem sempre ocorre de maneira completa, aprofundada e crítica, visto que um percentual significativo de estudantes alegou apresentar dificuldades, principalmente de compreensão textual.

A leitura de textos científicos e acadêmicos é percebida pelos estudantes em geral como fonte de conhecimento para a formação profissional e acadêmica, mas nem por isso deixa de estar associada às exigências do curso superior, à realização de trabalhos e avaliações. Vinculada a essa concepção utilitarista de leitura está a constatação que a maioria dos estudantes realiza apenas as leituras solicitadas pelos professores dos componentes curriculares ou aquelas que, pela dinâmica da aula, obrigatoriamente precisam ser feitas em virtude das avaliações. Isto é, poucos são os estudantes que apresentam uma postura autônoma e crítica capaz de motivá-los a aprofundar as leituras através da pesquisa a outras fontes além das fornecidas pelos professores. Outro fator associado a essa postura é o pouco tempo dedicado pelos estudantes às leituras acadêmicas, sendo este inferior a uma hora semanal. A condição de estudantes-trabalhadores de 76% dos sujeitos pesquisados pode ajudar a explicar esse comportamento, mas não pode ser tomada como justificativa, já que outros fatores estão envolvidos na intensidade de leitura, como a motivação em relação ao Ensino Superior e as prioridades de vida de cada estudante.

Esses resultados confirmam, em parte, mais uma hipótese de nossa pesquisa, qual seja: c) Em relação à leitura acadêmica, os estudantes leem apenas artigos, capítulos ou partes de textos solicitados/fornecidos pelos professores, não realizando a leitura completa da obra ou aprofundando-a através de pesquisa. No entanto, como revelou a entrevista, a motivação pessoal em relação ao Ensino Superior e o interesse pelo curso são decisivos na intensidade e na forma com que os estudantes realizam as leituras e no cumprimento das tarefas

acadêmicas, assim como na frequência e no uso da biblioteca e na obtenção de livros vinculados à área do curso.

Constatamos, também, que embora os professores disponibilizem o material para leitura em formato digital, a maioria dos estudantes prefere ler o texto impresso, o que os faz imprimir o material para fins de estudo. Isso sugere que, embora os estudantes estejam habituados à leitura digital e realizem a maior parte de suas leituras em suportes digitais, para fins de estudo necessitam do texto impresso, que permite anotar, destacar trechos importantes, reler, favorecendo assim uma maior concentração. Também necessitam de um ambiente tranquilo e silencioso para estudar, preferindo realizar as leituras acadêmicas em casa. Isso reitera o argumento de Chartier (1999a) de que as mudanças nas práticas de leitura não ocorrem de forma imediata. Apesar dos avanços tecnológicos em relação aos suportes digitais de leitura e do acesso facilitado aos textos digitais, as práticas de leitura dos sujeitos pesquisados evidenciam que, para uma leitura mais aprofundada e que exige maior concentração, usam preferencialmente o suporte impresso, da mesma forma como optam por ler de maneira privada, em ambiente silencioso, ao contrário das leituras de informação e entretenimento, que são realizadas em suporte digital, em espaços públicos, em meio a conversas e barulhos diversos.

As TICs são amplamente utilizadas pelos estudantes pesquisados para fins de estudo, no entanto, nem todos dominam em mesmo nível as ferramentas de pesquisa, principalmente em relação aos *sites* de busca de informação, como o Google Acadêmico ou o Scielo, por exemplo, que foram citados, respectivamente, por 37,5% e 6,3% dos estudantes. A pouca habilidade para usar filtros e formas de seleção de conteúdo disponibilizados pelos *sites* de busca dificulta a pesquisa por parte dos estudantes, já que, muitas vezes, perdem-se diante da imensa quantidade de informações ofertadas. Outro dado relevante, apresentado no Capítulo 3.2.2, mostra que o local em que os estudantes mais acessam a Internet é em casa e não na instituição de ensino, que foi citada por apenas 2,1% dos estudantes. Isso sugere que os componentes curriculares dão pouco destaque à pesquisa via Internet enquanto conteúdo a ser trabalhado dentro da instituição, seja em sala de aula, seja nos laboratórios de informática. O AVA, que foi a tecnologia digital mais citada entre os estudantes, é utilizado como recurso didático pelos professores das disciplinas, porém, mais voltado às aulas a distância, em que o estudante realiza as tarefas geralmente em casa ou no trabalho. Outras tecnologias como *softwares* específicos da área de conhecimento, por outro lado, foram pouco mencionados.

Esses resultados comprovam outra hipótese da nossa pesquisa, qual seja: d) O uso que os estudantes fazem das TICs, para fins de estudo, não explora todas as potencialidades dessas

ferramentas. Isso sugere que, pensando na atual sociedade de informação e nas próprias características dos Cursos Superiores de Tecnologia, a IES poderia intensificar o uso das TICs na organização das propostas didáticas, em que os professores dos diferentes componentes curriculares atuassem como mediadores no uso da Internet, orientando os alunos no processo de pesquisa, na seleção e organização das informações, tratando a pesquisa como conteúdo curricular. Essa atitude implica, no entanto, que os próprios professores estejam capacitados para o uso das TICs.

4.1 COMPETÊNCIA EM LEITURA: A COMPREENSÃO DO TEXTO

Já afirmamos, ao longo desta tese, que a leitura é condição indispensável para a plena formação acadêmica e profissional do estudante de um curso de nível superior. É consenso, também, esperar que o estudante desse nível leia de forma autônoma, isto é, que desenvolva uma competência leitora que lhe possibilite identificar e selecionar informações do texto de forma crítica e reflexiva, transformando informações em conhecimento a fim de elaborar e construir novos conceitos. Mensurar essa competência leitora dos estudantes, no entanto, é algo bastante complexo, já que envolve aspectos cognitivos do processo de ler.

Vários pesquisadores que têm estudado a leitura pelo viés cognitivo confirmam a dificuldade de descrever os processos mentais empregados pelo sujeito no ato de ler, como Giasson (2000), Marcuschi (1999, 2008), Kleiman (2013), Gabriel (2005), entre outros. Esses teóricos procuram explicar os elementos envolvidos na atividade da leitura partindo da concepção de leitura como um processo interativo de produção de sentidos, no qual a compreensão do texto constitui um fator essencial. Como explica Rosângela Gabriel (2005):

A leitura é um processo mental e, enquanto tal, de difícil acesso. Dizer com precisão o que está se passando na mente/cérebro do leitor, como o sentido vai sendo construído é, ainda, impossível. Para que esse conhecimento avance, os pesquisadores estudam as estratégias de leitura usadas e o produto da leitura, ou seja, a compreensão do texto. (GABRIEL, 2005, p. 178).

Em relação à compreensão de textos, Jocelyne Giasson (2000) afirma que dois aspectos principais diferenciam os modelos tradicionais de compreensão dos modelos mais recentes. O primeiro relaciona-se à hierarquização das habilidades, isto é, a concepção da compreensão na leitura passou de um modelo centrado em listas sequenciais de habilidades (decodificar, encontrar a sequência das ações, identificar a ideia principal...) para um modelo

mais global orientado para a integração das habilidades. Ainda que a leitura possa ser analisada no plano das habilidades, a plena realização de cada uma delas, considerada separadamente, não constitui em si um ato de leitura, pois, no processo de leitura, cada habilidade está em constante interação com as outras e exerce um efeito sobre as demais que, por sua vez, a modificam. Já o segundo aspecto refere-se ao papel do leitor: da concepção de recepção passiva da mensagem passou-se à noção de interação leitor-texto. O leitor, assim, cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente do texto, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.

A partir disso, Giasson (2000) propõe pensar a leitura como um processo interativo que envolve três elementos: texto, leitor e contexto. O texto refere-se ao material da leitura e pode ser considerado sob três aspectos principais: a intenção do autor (que determina os outros dois elementos); a estrutura do texto (modo como o autor organizou as ideias do texto); e o conteúdo (conceitos, conhecimentos e vocabulário utilizado pelo autor). A atividade do leitor compreende as estruturas do sujeito (seus conhecimentos e atitudes) e os processos de leitura que ele utiliza (habilidades a que recorre). Já o contexto compreende elementos que não fazem parte do texto e que não se relacionam diretamente à estrutura ou processos de leitura, mas que influenciam na compreensão do texto. A autora ainda classifica o contexto em: contexto psicológico (intenção de leitura, motivação, interesse pelo texto, etc.); o contexto social (as intervenções dos professores, colegas, etc.); e o contexto físico (local de leitura, tempo disponível, etc.).

Dos três elementos envolvidos no processo interativo da leitura, o mais complexo, de acordo com Giasson (2000), é o leitor. O leitor realiza a atividade de leitura com as estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias, além de recorrer a diferentes processos que lhe permitem compreender o texto. As estruturas cognitivas dizem respeito aos conhecimentos sobre a língua (fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) e aos conhecimentos sobre o mundo que o leitor possui. As estruturas afetivas, que desempenham um papel na compreensão dos textos ao mesmo nível das estruturas cognitivas, compreendem a atitude geral face à leitura e os interesses desenvolvidos pelo leitor. De acordo com a autora:

Fora de qualquer situação concreta de leitura, o indivíduo sente atracção, indiferença ou repulsa pela leitura. Esta atitude geral manifestar-se-á de cada vez que o indivíduo for confrontado com uma actividade que põe em jogo a compreensão de um texto. Quanto aos interesses específicos de cada indivíduo, estes podem desenvolver-se totalmente fora da leitura (ex.: música, animais, fotografia...), mas serão um factor a considerar perante um texto específico. Segundo o grau de afinidade entre o tema deste texto e os interesses específicos do leitor, este

interessar-se-á imensa, pouco ou absolutamente nada por aquele. (GIASSON, 2000, p. 31).

Ângela Kleiman (2013) também reconhece a complexidade do ato de compreender e a multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito. Segundo a autora, a compreensão envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o termo “faculdade” atribuído ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. Aqui, o conhecimento prévio do leitor é fundamental:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 15).

O conhecimento prévio diz respeito ao conhecimento linguístico, textual e de mundo ativados pelo leitor no momento da leitura. O conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto. É um conhecimento implícito, não verbalizado e, na maioria das vezes, não verbalizável, que faz com que uma pessoa seja falante nativa de uma língua. Esse conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar uma língua, passando pelo conhecimento sobre o vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. Esses diferentes níveis de conhecimento são ativados de acordo com as necessidades do leitor, como explica Kleiman (2013):

Quando há problemas no processamento de um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambiguidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório; isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas. (KLEIMAN, 2013, p. 18).

O conhecimento textual é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto e diz respeito à estrutura do texto. Assim:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas

expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 23).

Já o conhecimento de mundo ou enciclopédico pode ser adquirido tanto de maneira formal, como na escola ou universidade, por exemplo, como informalmente, na convivência com o grupo, no local de trabalho, etc. A pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão. Segundo a autora: “Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória.” (KLEIMAN, 2013, p. 24).

A ativação do conhecimento prévio faz com que procuremos na memória (que é nosso repositório de conhecimentos) informações relevantes para o assunto, a partir de elementos formais fornecidos no texto. Nesse sentido:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é ativado pelos itens lexicais do texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. (KLEIMAN, 2013, p. 29).

Gabriel (2005) também segue a perspectiva da leitura como ato interativo. Para ela, a leitura consiste numa atividade de processamento e integração da informação, realizada pela mente humana. Sendo assim, os sinais gráficos escritos só adquirem sentido através de um ato concreto, um processo ativo chamado leitura. Nesse processo:

O leitor chega ao texto com seu conhecimento prévio sobre o mundo e sobre a língua; processa o encadeamento das letras, das palavras, das frases e dos parágrafos na construção da estrutura formal e semântica do texto. Em seguida, o leitor compara a estrutura semântica do texto às estruturas pré-existentes em sua memória e busca a integração dessas estruturas, ou seja, busca a compreensão. (GABRIEL, 2005, p. 167).

Todavia, a autora adverte que nem sempre a compreensão ocorre de forma plena, por isso fala-se em níveis de construção do sentido. Esses níveis podem ser analisados sob dois critérios: a abrangência e a profundidade. A abrangência diz respeito aos aspectos linguísticos, assim, a compreensão pode ser prejudicada pela falta de conhecimento do significado de certas palavras, pela falta de familiaridade com certas estruturas frasais ou pela dificuldade de apreender o sentido global do texto. Já o critério de profundidade relaciona-se

aos níveis em que se constrói o sentido do texto, ao conteúdo explícito, implícito ou metaplícito⁴⁰ do texto.

Gabriel (2005) explica que a compreensão de um texto não é um valor absoluto, isto é, “ou se entende tudo ou não se entende nada”, mas sugere pensar na compreensão como um *continuum*, que vai da não interação entre os esquemas mentais do leitor e os propostos pelo texto, até um grau de interação máximo. Assim, “[...] uma primeira leitura de um texto com alto teor de dificuldade, seja por questões de legibilidade⁴¹ ou de leiturabilidade⁴², pode trazer uma compreensão parcial, que poderá ser plenificada através de uma segunda ou terceira leitura.” (GABRIEL, 2005, p. 177).

A compreensão produz modificações mais ou menos sutis nos esquemas mentais do leitor, que reestrutura seus esquemas mentais, assimilando o conhecimento novo, chegando ao próximo texto com um conhecimento prévio diferente. Assim, em última análise, “[...] cada leitura que fazemos de um mesmo texto durante nossa vida produz uma compreensão pouco ou muito diferente da primeira.” (GABRIEL, 2005, p. 178).

Marcuschi (2008) também postula que os conhecimentos individuais do leitor afetam decisivamente a compreensão, fazendo com que mesmo os textos mais simples possam oferecer compreensões diferentes. Por isso, embora o texto permaneça como ponto de partida para a sua compreensão, ele só se tornará uma unidade de sentido na interação com o leitor.

O teórico propõe pensar a leitura como um processo inferencial, tomando para análise apenas um aspecto no conjunto de uma série de atividades cognitivas realizadas durante a leitura. Ele explica que a leitura é uma atividade que envolve elaborações semânticas, pragmáticas, lógicas e culturais, entre outras, e depende de uma série de fatores linguísticos e extralinguísticos. Assim, o contexto sociocultural, os conhecimentos do mundo, as experiências e as crenças individuais influenciam na organização das inferências durante a leitura (MARCUSCHI, 1999).

Para Marcuschi (2008), ler equivale a ler compreensivamente. Se alguém diz que não entendeu o que leu, então não realizou de fato a leitura. A compreensão de um texto é um processo cognitivo e, nele, desenvolvemos atividades inferenciais. Compreender um texto é

⁴⁰ O conteúdo metaplícito do texto é aquele que só pode ser construído mediante a situação de comunicação, mediante o conhecimento do contexto. É a busca pelo sentido que o autor quis dar ao texto, inscrito em um determinado contexto histórico, geográfico, social e cultural. Para alcançar o sentido metaplícito, o leitor precisa ter um conhecimento extratextual (GABRIEL, 2005, p. 167).

⁴¹ A legibilidade compreende as características físicas do texto, como o tamanho ou formato das letras, qualidade da impressão, tipo e cor do papel, comprimento das linhas e até o tamanho do texto (GABRIEL, 2005).

⁴² A leiturabilidade tem a ver com fatores ligados à macroestrutura e à microestrutura do texto (GABRIEL, 2005).

realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos. A inferência constitui, para o autor “[...] um processo dependente do texto, do contexto de enunciação implícito, do contexto reconstruído local e temporalmente e dos conhecimentos prévios do leitor.” (MARCUSCHI, 1999, p. 121).

Nessa perspectiva, a compreensão vai além da atividade de identificar informações, porque se constitui num processo de construção de sentidos:

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Assim como a leitura, a compreensão de um texto não é uma habilidade nata nem uma herança genética, mas exige exercício, interação, trabalho. Compreender um texto, segundo o autor, não é uma atividade apenas linguística ou cognitiva, e sim uma forma de inserção e de ação sobre o mundo na relação com o outro, dentro de uma cultura e uma sociedade. Por isso, conclui o autor: “A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.” (MARCUSCHI, 1999, p. 231).

Ao enfatizar que as inferências construídas durante a leitura são amplamente influenciadas não só por fatores individuais, mas também pelo contexto sociocultural em que as pessoas se constituem, Marcuschi extrapola os limites linguístico-pragmáticos e cognitivos. Seguindo a vertente de Bakhtin (2003) e Bronckart (2003), Marcuschi desenvolve uma concepção mais compatível com a visão sócio-histórica das produções verbais, passando a considerar a leitura como uma prática social (FONTANA; PAVIANI; PRESSANTO, 2010).

É nesse ponto que retomamos nosso problema de pesquisa. A argumentação que vimos construindo até o momento entende que a leitura é uma prática perpassada por fatores socioculturais, que afetam as maneiras de ler e as formas de compreender o que é lido. Entre esses fatores estão o nível socioeconômico, a origem social, a trajetória escolar, o contato com a produção escrita, o uso das TICs, entre outros.

É inegável, como vimos, que o ato da leitura é um processo cognitivo individual e, por isso mesmo, difícil de mensurar ou qualificar. Gabriel (2005) chega a afirmar que, levada ao extremo, uma avaliação objetiva da compreensão é impossível, já que os processos mentais são particulares a cada sujeito. Mas, por outro lado, “[...] a língua escrita é um sistema simbólico partilhado por um grupo social. Logo, existe um conjunto de categorias

intersubjetivas que são o meio de comunicação entre os membros de uma comunidade linguística que permitem que a leitura seja avaliada.” (GABRIEL, 2005, p. 179).

A realização do teste de competência em leitura com os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves buscou verificar o nível de compreensão de um texto de tipologia expositiva. Além disso, a partir de cruzamentos entre as entrevistas realizadas com os sujeitos e os resultados do referido teste de leitura, buscamos verificar em que medida os fatores externos agem sobre a atividade de leitura, analisando algumas inter-relações entre os contextos sociocultural e acadêmico e o desempenho em leitura dos sujeitos investigados.

Outros aspectos cognitivos da leitura poderiam ser avaliados pelo teste, mas nos detivemos à questão da compreensão, por sua relevância no processamento do texto e pelos dados obtidos a partir do questionário, e já apresentados ao longo do Capítulo 3, de que a maior dificuldade na leitura de textos acadêmicos e científicos refere-se à compreensão, mencionada por 31,3% dos sujeitos pesquisados.

O teste de competência em leitura foi elaborado com base no modelo de teste desenvolvido por Paviani (2006, 2010) e Fontana, Paviani e Pressanto (2010), pesquisadoras do projeto TEAR- Módulo I⁴³, referente ao desempenho dos alunos universitários em relação aos aspectos cognitivos no processamento textual. O suporte teórico utilizado pelas pesquisadoras para a elaboração do instrumento de pesquisa fundou-se nos conceitos de texto e de gênero textual, de autores como Neis (1982), Marcuschi (1999), Orlandi (1998, 1999), Maturana (2001), Koch (1991, 2000, 2002), Bachman (2003), entre outros. De acordo com a abordagem sociointeracionista empregada por Paviani (2006):

[...] o processamento textual compreende operações de várias ordens, realizadas a partir dos repertórios de conhecimento do falante (KOCH, 2000). Tais operações, linguístico-textuais e pragmáticas, têm uma base sociocognitiva (MARCUSCHI, 1999), exigindo do leitor habilidades e estratégias variadas e complexas, entre as quais, a de estabelecer relações, a de condensar informações, a de construir os sentidos implícitos e a de emitir julgamentos sobre a pertinência do conteúdo do texto. (PAVIANI, 2006, p. 45).

Assim, da mesma forma que nas investigações de Paviani (2006, 2010) e Fontana, Paviani e Pressanto (2010), o teste aplicado aos estudantes dos Cursos Superiores de

⁴³ O instrumento de pesquisa foi utilizado na pesquisa “Diagnóstico da competência de leitura do aluno de Língua Portuguesa Instrumental da Universidade de Caxias do Sul na interpretação de textos explicativo e argumentativo” – TEAR: Módulo I (2001-2003) e integra a sessão temática “Competência de leitura de alunos universitários: problemas e perspectivas” apresentada pelas pesquisadoras Niura Maria Fontana, Isabel Maria Paese Pressanto, Neires Maria Soldatelli Paviani e Adriane Teresinha Sartori, docentes da UCS, e Lia Scholze, do MEC/Inep.

Tecnologia teve por objetivo mapear, tanto quanto isso é possível, por meio de questões de elucidação, alguns aspectos cognitivos relevantes no processamento textual. Os aspectos selecionados, por serem considerados fundamentais para a compreensão do texto, foram os seguintes: identificação de relação causal, construção da macroestrutura textual, inferência e avaliação.

A escolha do gênero textual reportagem ocorreu devido ao gênero apresentar dominância expositiva, tipicamente explicativo, pressupondo do leitor habilidades de identificar, associar, relacionar, na busca de dados ou informações. A tipologia textual expositiva é mais lida pelos estudantes do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, conforme os resultados da pesquisa, seja em suportes impressos ou digitais. Além disso, na seleção do texto, atentamos à temática desenvolvida, buscando um texto que, pelo assunto apresentado, pudesse despertar o interesse dos estudantes dos diferentes cursos que compõem a amostra.

Outro cuidado que tivemos foi em relação à legibilidade do texto, ou seja, as características físicas do texto, já que a leitura pode ser favorecida ou dificultada pelo tamanho ou formato das letras, pela qualidade da impressão, pelo tipo e cor do papel, pelo comprimento das linhas e até pelo tamanho do texto. Além disso, o tamanho dos parágrafos também pode afetar a compreensão da leitura, pois parágrafos longos podem representar ideias mais complexas e manutenção da atenção por um período de tempo mais longo. A presença de elementos conectores entre os parágrafos também é fundamental para a construção da coesão textual, sendo que a ausência desses elementos pode dar uma falsa impressão de simplicidade ao texto, uma vez que o leitor deverá inferir relações de oposição, conclusão, etc. Todos esses fatores, apontados por Gabriel (2005), foram levados em consideração na seleção do texto utilizado para o teste de competência em leitura.

As categorias de acesso às informações foram constituídas pelos itens de cada questão formulada. Assim, quanto à compreensão, a reportagem *Novas profissões: o futuro chegou para trabalhar* é examinada na perspectiva das categorias: causa, resumo, inferência e avaliação a partir de quatro questões descritivas respectivamente, a saber:

1. Quais são as duas grandes tendências, apontadas no texto, que transformarão o mercado de trabalho no século 21, impulsionando o surgimento de novas profissões?
2. Escreva um pequeno parágrafo (três frases) apresentando as ideias principais do texto.
3. A partir do texto, pode-se concluir que o conhecimento adquirido por uma pessoa durante a formação acadêmica é suficiente para que ela exerça a profissão até o final de sua carreira? Explique.

4. Qual deve ser a atitude do profissional do futuro frente às transformações do mercado de trabalho apontadas no texto?

O teste de competência em leitura foi realizado presencialmente pelos sujeitos da pesquisa, entre os dias 5 e 8 de junho de 2017, em horário e local previamente agendados, e acompanhado pela própria pesquisadora. Os objetivos do teste foram explicados aos participantes, porém, não foi usada a nomenclatura “teste”, mas sim “atividade de leitura”, a fim de descaracterizar a ideia de avaliação que está associada ao termo, o que poderia criar uma situação desconfortável para os alunos, de cobrança ou intimidação. Tanto o texto quanto as quatro questões a serem respondidas foram entregues aos sujeitos em formato impresso. Os sujeitos levaram em torno de 40 minutos para a realização do teste, sendo que não foi estipulado tempo mínimo de duração. Após a correção do teste, os alunos receberam, por *e-mail*, um *feedback* em relação ao resultado de cada questão.

Também seguindo a metodologia empregada por Paviani (2006, 2010) e Fontana, Paviani e Pressanto (2010), as respostas dos alunos ao teste de competência em leitura foram categorizadas como adequadas (A), parcialmente adequadas (PA), inadequadas (I) e inválidas (em branco, nulas). Os critérios gerais adotados para a classificação foram: A: pertinência ao aspecto e ao tópico central focado; PA: identificação genérica, incompleta e/ou de aspectos secundários do tópico em questão; I: falha na identificação de qualquer aspecto referente ao tópico focado na questão, incoerência, ambiguidade.

A seguir, na Tabela 2, apresentamos os resultados do percentual de desempenho de cada questão:

Tabela 2 – Desempenho percentual nas questões

Questão	A	PA	I
1 Causa	40	50	10
2 Resumo	30	50	20
3 Inferência	90	10	0
4 Avaliação	50	50	0
Média	52,5	40	7,5

Legenda: A – adequada; PA – parcialmente adequada; I – inadequada
Fonte: elaborado pela autora

Como se pode notar, em relação à Questão 1 (Quais são as duas grandes tendências, apontadas no texto, que transformarão o mercado de trabalho no século 21, impulsionando o surgimento de novas profissões?), apenas 40% dos estudantes responderam de forma adequada. Os que deram respostas parcialmente adequadas (50%), apontaram apenas uma das tendências, sendo que, se tivessem prestado atenção ao *lead* da reportagem, logo abaixo do título, teriam uma indicação sobre a resposta correta: “As evoluções tecnológicas e as mudanças demográficas demandam a criação de novas carreiras profissionais — e o Brasil já vive essa realidade.”. Nos 10% de inadequação, não houve nenhuma aproximação com a pergunta proposta.

Exemplos de respostas⁴⁴ à Questão 1:

(SF3) “Uma das grandes tendências segundo o texto é a popularização das tecnologias de ponta. Somado a isto está o cenário demográfico do futuro, estes fatores impulsionariam o surgimento de novas profissões.” (Adequada)

(SF7) “A primeira é a popularização das tecnologias de ponta. E a segunda é a ascensão de carreiras dependentes de evoluções científicas.” (Parcialmente adequada)

(SM5) “Uma tendência é que as pessoas não tenham apenas seu diploma apenas por (médico) mas especialistas em outras áreas como a de exames, e a outra que ao longo da vida as pessoas tenham a fazer mais de uma graduação devido a eles terem uma vida mais longa.” (Inadequada).

A Questão 2 (Escreva um pequeno parágrafo (três frases) apresentando as ideias principais do texto) foi a que teve menor percentual de adequação (30%), demonstrando que a habilidade de resumir é a menos desenvolvida entre as categorias de análise. Resumir um texto exige uma boa compreensão, discernimento entre as ideias principais e as secundárias, além de boa capacidade de síntese. De acordo com Marconi e Lakatos (2001, p. 72), o resumo é “[...] a apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto, destacando-se os elementos de maior interesse e importância, isto é, as principais ideias do autor da obra.”. Tratando-se de uma síntese do texto, e não de uma crítica, resenha ou comentário, no resumo não devem constar comentários ou julgamentos por parte de quem resume.

Nessa questão, 50% dos estudantes responderam de forma parcialmente adequada, pois não elencaram as ideias principais do texto, resultando em um resumo incompleto, ou enfatizaram ideias secundárias. Os 20% cuja resposta foi inadequada demonstraram falta de compreensão sobre a ideia geral do texto ou, ainda, acrescentaram sua própria opinião, alterando o sentido do texto original, descaracterizando, assim, o gênero textual resumo.

⁴⁴ As respostas dos sujeitos da pesquisa foram transcritas com fidelidade, mantendo-se o registro original de grafia, acentuação e pontuação.

Exemplos de respostas à Questão 2:

(SF1) “Como consequência da explosão demográfica mundial que vem acontecendo, o mercado de trabalho – e seus profissionais – deverão se adequar a novas atividades, principalmente relacionadas às novas tecnologias. O principal objetivo será a evolução das profissões de maneira a atender a demanda mundial e suprir as necessidades da população. Para que isso ocorra, o trabalhador deve aprender a aprender, para preservar a capacidade de adquirir novas habilidades, a tolerância diante das incertezas, a habilidade de solucionar problemas e a capacidade de se adaptar culturalmente.” (Adequada)

(SM10) “O texto destaca e nos traz à tona o futuro do mercado de trabalho no cenário mundial, apontando as novas tendências dentro desses ambientes e como a tecnologia veio para influenciar de forma significativa as relações de trabalho. Apresenta, ainda, de forma sintética, as possíveis profissões do futuro.” (Parcialmente adequada)

(SM5) “No momento em que vivemos as tecnologias estão em constante avanço, com isso as profissões tendem a usar elas cada vez mais, por isso precisamos de pessoas cada vez mais qualificadas para atuarem nos diversos serviços existentes.” (Inadequada).

A Questão 3 (A partir do texto, pode-se concluir que o conhecimento adquirido por uma pessoa durante a formação acadêmica é suficiente para que ela exerça a profissão até o final de sua carreira? Explique.) foi a que maior percentual de adequação obteve (90%), demonstrando uma boa capacidade de inferência por parte dos estudantes. O fato de a reportagem abordar as transformações no mundo do trabalho geradas pelo crescimento demográfico e a utilização das novas tecnologias, um tema bastante atual e discutido nos meios de comunicação e, também, no contexto acadêmico, talvez tenha favorecido o processo inferencial. Um assunto sobre o qual se tenha algum conhecimento prévio facilita a construção de novas inferências, favorecendo também a construção de sentidos do texto. Como explica Gabriel (2005, p. 173), “[...] o conhecimento prévio do leitor sobre o conteúdo do texto vai facilitar a compreensão das informações novas. Por outro lado, se o conteúdo for completamente desconhecido, provavelmente a compreensão será prejudicada.”.

Exemplos de respostas à Questão 3:

(SF2) “O texto evidencia que, dentro de pouco tempo, haverá a demanda por profissionais cada vez mais especializados e que estejam abertos às mudanças científicas e tecnológicas. Dessa forma, o conhecimento adquirido ao longo da formação acadêmica pode tornar-se limitado conforme as tecnologias ficam obsoletas. O texto defende que o profissional deverá estar focado em aprender e adquirir novas habilidades, como a de resolver problemas e adaptar-se culturalmente.” (Adequada)

(SM5) “Não, pois as tecnologias estão cada vez mais desenvolvidas e sofisticadas, as doenças, as pragas agrícolas, as pessoas estão sempre mudando, por isso é preciso que ela se qualifique constantemente, ou até faça outras graduações por causa de muita oferta de pessoas com o

mesmo curso que o dela ou de achar que ela não queira mais isso pra si, todas as pessoas devem fazer o que gostam e são capazes de fazer diversas coisas por isso é muito importante para a sociedade pessoas qualificadas e competentes para cada área.” (Parcialmente adequada).

Em relação à Questão 4 (Qual deve ser a atitude do profissional do futuro frente às transformações do mercado de trabalho apontadas no texto?), 50% dos estudantes responderam de forma adequada, baseando-se no texto para fundamentar seus pontos de vista. Os outros 50% responderam de forma parcialmente adequada por emitirem opiniões baseadas mais no senso comum que no texto lido, como solicitava a questão.

Exemplos de respostas à Questão 4:

(SF3) “O profissional deve estar preparado para mudanças. Este deve estudar constantemente para adquirir novas habilidades, ter tolerância diante das incertezas, ter habilidade para solucionar problemas e se adaptar a novas culturas.” (Adequada)

(SF7) “Os profissionais do futuro devem buscar sempre e atualizar principalmente sobre novas tecnologias desenvolvidas para a sua área.” (Parcialmente adequada).

Cabe mencionar que, no processo de avaliação das questões, não levamos em conta aspectos de correção ortográfica e pontuação. Normas gramaticais também não foram avaliadas, a não ser que prejudicassem a clareza das respostas, deixando-as confusas ou incoerentes.

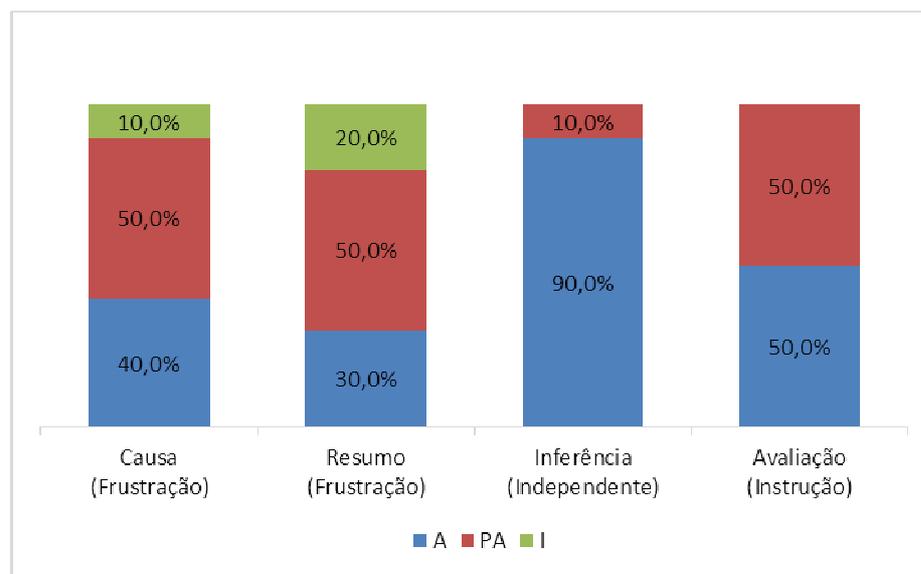
Para a avaliação da competência leitora dos estudantes, foi mantido o mesmo processo utilizado nas pesquisas de Paviani (2006, 2010) e Fontana, Paviani e Pressanto (2010), no qual o desempenho global dos estudantes foi categorizado em três níveis, numa escala de avaliação adaptada de Betts *apud* Allende e Condemarín (1987) e de O’Malley e Valdez Pierce (1996) em faixas que correspondem a três níveis: nível independente (acima de 75% de adequação), nível de instrução (entre 50 e 74% de adequação) e nível de frustração (abaixo de 50% de adequação).

O nível independente é considerado um desempenho superior de leitura, característico do leitor competente e autônomo. O nível de instrução caracteriza um desempenho mediano, ou seja, no qual o leitor apresenta dificuldades na compreensão do texto, dependendo da mediação de um leitor mais competente, embora apresentando alguma competência leitora. E o nível de frustração revela uma competência bastante precária de leitura, indicando um desempenho inferior.

Pelos resultados obtidos no teste de competência em leitura, a habilidade de inferência foi a única a atingir o nível independente (90% de adequação), enquanto que a habilidade de

avaliação atingiu o nível de instrução (50% de adequação). As habilidades de causalidade e resumo ficaram no nível de frustração, com 40% e 30% de adequação, respectivamente. A Figura 40 representa melhor o percentual de adequação de cada habilidade e o respectivo nível de desempenho:

Figura 40 – Nível de desempenho em leitura



Legenda: A – adequada; PA – parcialmente adequada; I – inadequada
Fonte: elaborado pela autora

Por essa avaliação, pode-se dizer que, de forma geral, os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves apresentam um nível de compreensão leitora insatisfatório para as exigências do Ensino Superior. Os resultados do teste evidenciaram que as questões que exigiam uma maior atenção ao texto, buscando nele as relações de causa e a identificação de ideias principais, avaliadas pelas Questões 1 e 2, tiveram os piores desempenhos. Enquanto que as questões que exigiam uma maior mobilização de conhecimentos prévios, como as Questões 3 e 4, tiveram um melhor desempenho.

Ou seja, a dificuldade maior não consistiu em mobilizar conhecimentos prévios, principalmente os relacionados ao conhecimento de mundo, mas em localizar informações no texto, atentando para os aspectos formais com alto grau de informatividade, como título, subtítulo, organização dos parágrafos, na sequência lógica das ideias, como também perceber as relações coesivas que se estabeleciam entre elementos sequenciais do texto, na construção do sentido global. De acordo com Kleiman (2013), a ação do leitor é construir um significado

global para o texto e, para isso, ele busca pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Nesse sentido, “[...] a capacidade de análise das pistas formais para uma síntese posterior que defina uma postura do autor é considerada essencial à compreensão do texto”. (KLEIMAN, 2013, p. 88).

Vale ressaltar que esses resultados não podem ser tomados como definitivos. Como aponta Gabriel (2005), testes de compreensão são apenas amostras de indicadores da leitura realizada. Esses testes não são amostras da leitura de fato, são meros indicadores da leitura, pois baseiam-se em amostras limitadas do comportamento leitor sob condições limitadas. É com esse olhar cauteloso que os testes de leitura devem ser analisados. De acordo com a autora:

Vários instrumentos podem ser usados para avaliar a compreensão em leitura. Nenhum deles pode ser considerado o instrumento perfeito, pois, [...] aspectos diferentes da leitura devem ser avaliados por instrumentos específicos. Além disso, outras variáveis podem interferir nos resultados. (GABRIEL, 2005, p. 180).

Fatores como o cansaço, a pressa em concluir o teste, a falta de técnica para a realização da tarefa, o grau de dificuldade do texto e até mesmo a dificuldade de expressar-se por escrito podem ter influenciado os resultados obtidos pelos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia pesquisados. Além disso, o texto proposto para a leitura pode não ter despertado grande interesse nos estudantes a ponto de motivá-los para a leitura. De acordo com Gabriel (2005):

O leitor busca a leitura por diferentes motivações: para sentir-se integrado a uma sociedade leitora, para adquirir conhecimento, para melhorar sua situação sócio-econômica, para realizar tarefas escolares, por diversão, etc. As motivações e os estados psicológicos presentes na circunstância de leitura afetam a compreensão devido ao grau de atenção que se dispensará ao texto. (GABRIEL, 2005, p. 177).

Gabriel (2005) conclui que abordar a compreensão leitora pressupõe considerar não apenas os aspectos cognitivos individuais por meio dos quais o leitor testa hipóteses e faz inferências, mas também os aspectos externos, como a natureza e o uso da língua, relações interpessoais e condições socioeconômicas e culturais, o que vai ao encontro de nosso problema de pesquisa.

4.2 RELAÇÃO ENTRE OS CONTEXTOS SOCIOCULTURAL E ACADÊMICO E A COMPETÊNCIA EM LEITURA

Apresentamos, aqui, o desempenho individual dos dez estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves que realizaram o teste de leitura (Quadro 2), buscando relacionar a competência em leitura demonstrada no teste com alguns dados dos contextos sociocultural e acadêmico dos estudantes obtidos a partir da entrevista realizada com eles⁴⁵ (Apêndice F). Dada a amplitude e a complexidade dos aspectos que constituem o âmbito sociocultural de um indivíduo, selecionamos aqueles cuja entrevista com os sujeitos permitiu definir com maior precisão, quais sejam: presença de um ambiente letrado na infância; experiências marcantes de leitura na escola; gosto pela leitura literária; motivação em relação ao curso e, conseqüentemente, interesse pelas leituras acadêmicas; e atividades laborais.

O Quadro 2 apresenta, respectivamente, os resultados obtidos em cada questão, o nível de desempenho de cada sujeito da pesquisa e as dificuldades encontradas na realização do teste, manifestadas por escrito pelos estudantes.

Quadro 2 – Resultados individuais do teste de leitura

SUJEITOS	Q1 Causa	Q2 Resumo	Q3 Inferência	Q4 Avaliação	Nível	Dificuldade?	Qual?
SF1	A	A	A	PA	IND	Não	
SF2	A	A	A	A	IND	Não	
SF3	A	A	A	A	IND	Não	
SF4	PA	I	A	PA	FRU	Sim	Concentração
SM5	I	I	PA	PA	FRU	Não	
SF6	A	PA	A	PA	INS	Sim	Concentração
SF7	PA	PA	A	PA	FRU	Não	
SF8	PA	PA	A	A	INS	Não	
SM9	PA	PA	A	A	INS	Sim	Concentração
SM10	PA	PA	A	A	INS	Não	

Legenda: A – adequada; PA – parcialmente adequada; I – inadequada; IND – independente; INS – instrução; FRU - frustração

Fonte: elaborado pela autora

Os resultados do teste de leitura mostram que três sujeitos atingiram o nível independente de leitura (acima de 75% de adequação), ou seja, demonstraram um desempenho superior em leitura, com habilidades de localizar informações e distinguir as

⁴⁵ Para uma melhor visualização dos dados obtidos a partir da entrevista com os sujeitos, e analisados neste tópico, organizamos um quadro com a síntese dos resultados, conforme Apêndice F.

ideias principais, mobilizando seu conhecimento prévio no processo inferencial e construindo o sentido global do texto, demonstrando, assim, uma compreensão plena do texto. Além disso, as respostas escritas para as questões apresentaram clareza, coerência e coesão. Os sujeitos alegaram não ter sentido dificuldades na realização do teste.

Ao realizar o cruzamento entre o resultado do teste de leitura com os contextos sociocultural e acadêmico dos sujeitos da pesquisa, pode-se perceber que, das três estudantes que atingiram o nível independente de leitura (SF1, SF2 e SF3), os dados mais significativos são que todas vivenciaram um ambiente letrado na infância, com acesso a materiais diversificados de leitura (jornais, revistas, livros), principalmente em relação à literatura infantil e juvenil. Além disso, cresceram em uma família em que houve o incentivo à leitura e onde a prática da leitura era habitual, seja através da audição de histórias infantis contadas ou lidas, seja presenciando os pais ou outros familiares lendo. Também vivenciaram experiências de leitura positivas em sua trajetória escolar, seja durante o Ensino Fundamental ou Médio, o que consolidou o gosto pela leitura. Desde a infância, a leitura tornou-se uma atividade frequente, primeiramente de literatura infanto-juvenil, passando, na adolescência, para literatura brasileira e literatura estrangeira, contemplando obras clássicas, mas também *best-sellers*. Atualmente, as estudantes consideram a leitura como uma das atividades de lazer preferidas e mantêm uma prática habitual de leitura de literatura ficcional, embora tenham admitido que diminuíram a frequência por conta das exigências do Ensino Superior, dedicando-se mais às leituras acadêmicas.

Entretanto, não encontramos associação entre o resultado do teste de leitura e a motivação em relação ao curso superior e, conseqüentemente, a dedicação às leituras acadêmicas. Enquanto a estudante SF2 demonstrou alto grau de motivação em relação ao curso, realizando as leituras acadêmicas solicitadas e aprofundando-as, as outras duas estudantes (SF1 e SF3) não tinham certeza sobre o curso escolhido e se exercerão futuramente a profissão, demonstrando pouco interesse em relação às leituras acadêmicas, restringindo-se a ler apenas o que é solicitado pelos professores.

Em relação às atividades laborais, duas estudantes (SF1 e SF3) não estavam trabalhando no momento da pesquisa, dedicando-se exclusivamente ao curso superior, o que lhes proporcionava não só maior tempo para a leitura, mas também menor cansaço físico e mental para a realização do curso. A estudante SF2, como bolsista de iniciação científica no próprio IFRS, também usufruía de maior tempo para dedicar-se aos estudos e à leitura, disponibilizando uma hora diária para a leitura acadêmica. É possível dizer, com isso, que o fato de não exercerem atividades laborais fora da instituição permitiu às estudantes maior

concentração e foco nos estudos, reduzindo também o desgaste físico e mental, o que pode ter influenciado no resultado positivo do teste de leitura.

Outros quatro sujeitos atingiram o nível de instrução (entre 50 e 74% de adequação), demonstrando um desempenho mediano de leitura, em que as dificuldades de localizar informações e selecionar as ideias principais prejudicaram a construção de sentidos do texto. A compreensão parcial do texto manifestou-se, também, por meio da expressão escrita, na redação das respostas, principalmente na Questão 2, referente ao resumo. As respostas apresentaram-se incompletas, demonstrando pouco conhecimento da estrutura do resumo. Todavia, as Questões 3 e 4, referentes à inferência e à avaliação, respectivamente, tiveram melhores resultados, justamente por serem as que mais exigiam a mobilização do conhecimento prévio dos estudantes. Dois sujeitos alegaram ter apresentado dificuldade de concentração no momento da realização do teste.

No cruzamento entre o resultado do teste de leitura com os contextos sociocultural e acadêmico dos sujeitos cujo desempenho em leitura foi mediano (SF6, SF8, SM9 e SM10), os dados mais significativos são que, embora tivessem vivenciado um ambiente letrado na infância, em maior ou menor grau, com a presença de materiais de leitura diversificados, com ênfase para jornais e livros didáticos, os sujeitos não percebiam a leitura como uma prática habitual na família. Mesmo afirmando terem contato com a literatura infantil e juvenil, nenhum deles lembra, na infância, dos pais contando ou lendo histórias infantis para eles. Apenas um estudante (SM9) afirmou que a mãe tinha o hábito de ler livros, mas não relacionados à literatura infantil. Os demais não lembram ter visto os pais lendo, seja jornal, revistas ou livros. Também não recordam de experiências marcantes vivenciadas na escola em relação à leitura, mencionando, inclusive, aversão às aulas de Literatura Brasileira. A estudante SF8 afirmou que, desde a infância, nunca gostou de ler e não tem o hábito de ler literatura ficcional. Os estudantes SM9 e SM10 afirmaram gostar de ler, mas a leitura não configura entre as atividades de lazer preferidas, optando por fazer outras atividades em seu tempo livre. Por influência das esposas, chegam a comprar e a ler alguns livros de literatura ficcional, geralmente *best-sellers*. Pode-se dizer, então, que são leitores de ocasião, em que o interesse e o prazer de ler não são características consolidadas nesses sujeitos. A estudante SF6 foi a única a afirmar que a leitura é uma das atividades de lazer preferidas, embora tenha adquirido o gosto pela literatura ficcional há pouco tempo, apenas ao final do Ensino Médio. Ela possui uma atividade regular de leitura, embora tenha diminuído a frequência de leitura de literatura ficcional devido ao volume de leituras acadêmicas. Adora comprar livros para ler e presentear, prioritariamente *best-sellers*.

Todos os sujeitos desse grupo demonstraram, em maior ou menor grau, motivação em relação ao Curso Superior de Tecnologia, o que os faz se dedicarem mais aos estudos e aprofundar as leituras (SF6 e SF8) ou realizar apenas as leituras solicitadas pelos professores das disciplinas (SM9 e SM10). Enquanto que as estudantes SF6 e SF8 pretendem atuar na área de formação, os estudantes SM9 e SM10, que já possuem uma profissão em outra área (militar), estavam realizando o curso a fim de obter o nível superior e fazer concursos para cargos melhores.

Outro dado importante dos contextos sociocultural e acadêmico é que todos os sujeitos que obtiveram um desempenho mediano em leitura exerciam atividades laborais. Exceto a estudante SF8, que era presidente do Diretório Acadêmico do seu curso (Tecnologia em Logística) e exercia a função na própria instituição de ensino, o que lhe permitia algumas horas diárias livres para dedicar-se aos estudos, os demais (SF6, SM9 e SM10) trabalhavam em turno integral. Mesmo assim, os sujeitos SM9 e SM10 mencionaram possuir uma flexibilidade de horários que lhes permitia realizar as leituras acadêmicas no próprio ambiente de trabalho. O fato de exercer um trabalho, do qual depende o próprio sustento e, em alguns casos, o sustento da família, implica assumir as responsabilidades que o cargo impõe, fazendo com que a dedicação ao trabalho seja priorizada em detrimento dos estudos. Assim, o cansaço, a falta de concentração e o desinteresse podem refletir-se mais facilmente no cumprimento das tarefas acadêmicas do que nas atividades laborais.

Por fim, três sujeitos ficaram no nível de frustração (abaixo de 50% de adequação), demonstrando uma competência em leitura bastante precária, com dificuldades de localizar informações no texto, distinguir ideias principais e, para um sujeito, ainda, de mobilizar o conhecimento prévio no processo inferencial. A compreensão parcial do texto evidenciou-se também na expressão escrita, pela falta de clareza, coerência e coesão na formulação das respostas. A Questão 2, referente ao resumo, foi a que apresentou os piores resultados, evidenciando pouca capacidade de síntese e falta de conhecimento sobre a estrutura do resumo. Apesar dos resultados obtidos, apenas um sujeito alegou ter sentido dificuldade de concentração no momento da realização do teste.

Os três sujeitos que demonstraram, no teste, um nível de leitura inferior (SF4, SM5, SF7) vivenciaram um ambiente letrado na infância, com acesso a materiais de leitura como livros, jornais e revistas. Os pais, em menor ou maior grau, incentivaram a leitura a partir da contação ou leitura de histórias ou ainda da compra de livros de literatura infanto-juvenil e gibis. Existia a prática da leitura na família, também em diferentes intensidades, já que os sujeitos se lembravam dos pais lendo jornais, revistas ou livros. Também tiveram experiências

positivas em relação à leitura em suas trajetórias escolares, seja no Ensino Fundamental ou no Médio, com atividades de incentivo à leitura, como hora do conto, retirada de livros na biblioteca, dramatização de histórias.

Chama a atenção o relato do SM5 que, nas séries finais do Ensino Fundamental, teve uma professora de Língua Portuguesa que não desenvolveu suficientemente as habilidades de leitura e escrita, o que fez com que ingressasse no Ensino Médio com muitas dificuldades na expressão escrita. No entanto, teve experiências positivas na disciplina de Literatura Brasileira, em que as professoras incentivavam a leitura das obras e, posteriormente, realizavam atividades relacionadas aos livros. Já a estudante SF7 declarou que não teve experiências positivas nas aulas de Literatura Brasileira, no Ensino Médio, principalmente por causa da professora, realizando as leituras obrigatórias sem interesse e de maneira superficial. Assim, não manteve o gosto pela literatura ficcional que havia desenvolvido na infância, preferindo, atualmente, textos de caráter informativo.

Os três sujeitos afirmaram gostar de ler, mas apenas uma estudante (SF4) desenvolveu o gosto pela literatura ficcional, tendo na leitura uma das atividades de lazer preferidas. Essa mesma estudante possui uma prática de leitura habitual e um repertório de leitura interessante, marcado por grandes clássicos da literatura, como Tolstói, Dostoiévski, Galeano, entre outros, mas lamentou a diminuição da frequência de leitura de literatura em virtude das exigências do curso superior. O estudante SM5 prefere textos de caráter informativo e lê, principalmente, jornal. Já a estudante SF7 prefere textos voltados à economia e finanças, mas também gosta de livros de psicologia.

Enquanto os sujeitos SM5 e SF7 sentiam-se bastante motivados em relação ao curso e já trabalhavam na área, demonstrando interesse pelas leituras acadêmicas, a estudante SF4 ainda estava em dúvida sobre o curso escolhido (Viticultura e Enologia), afirmando preferir algum curso de Ciências Humanas.

Em relação às atividades laborais, chama atenção a jornada de trabalho do estudante SM5, que acordava todas as manhãs às 4 horas, trabalhava em turno integral (manhã e tarde) e realizava o curso à noite. Embora fosse o aluno que demonstrou maior motivação em relação ao curso, interessando-se pelas leituras acadêmicas, era o que menos tempo dispunha para dedicar-se aos estudos extraclasse. Assim, realizava apenas as leituras solicitadas pelos professores e, desde que terminou o Ensino Médio, nunca mais leu literatura ficcional. Uma formação escolar precária em língua portuguesa, como o próprio estudante declarou, somada a uma jornada de trabalho exaustiva e a pouca leitura, talvez justifique o desempenho obtido no teste de leitura, que foi o pior entre os sujeitos da pesquisa.

A estudante SF7 possui o próprio negócio no setor alimentício e, devido à flexibilidade dos horários de trabalho, tinha maior disponibilidade para os estudos extraclasse, realizando as leituras acadêmicas solicitadas pelos professores e aprofundando as de maior interesse. Já a estudante SF4, embora não estivesse trabalhando no momento da pesquisa, dedicando-se somente ao curso superior, não tinha certeza quanto ao exercício da profissão, alegando não se dedicar muito às leituras acadêmicas por falta de interesse.

Após a análise do cruzamento entre o resultado do teste de competência em leitura e os contextos sociocultural e acadêmico dos dez estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia entrevistados, pode-se chegar a algumas constatações:

Existe forte associação entre a história de leitura dos sujeitos e o seu desempenho em leitura. Sujeitos que vivenciaram um ambiente letrado na infância, com acesso a materiais diversificados de leitura e em abundância, em que a leitura constituía uma prática habitual na família, e que tiveram experiências positivas com a leitura em suas trajetórias escolares, desenvolvendo o gosto pela literatura ficcional, obtiveram melhores resultados no teste de leitura. Esses sujeitos são caracterizados, principalmente, por manterem uma prática frequente de leitura de literatura ficcional, embora, no momento da pesquisa, tivessem afirmado dedicar-se mais às leituras acadêmicas em virtude das exigências do curso. Foi possível constatar, ainda, que nas famílias dos sujeitos em que mais houve incentivo à leitura a partir de histórias contadas ou lidas, compra de livros de literatura infanto-juvenil, e nas quais havia o hábito da leitura, a escolaridade de ambos os pais, ou de um deles, era Ensino Médio completo ou Ensino Superior.

Essas constatações reiteram a importância do contexto sociocultural na formação de leitores, principalmente da família e da escola. Em relação à família, a leitura, como prática sociocultural, está vinculada ao nível socioeconômico e à escolaridade dos pais, que podem proporcionar um ambiente favorável à leitura, como também incentivar nos filhos essa prática. A escola, por sua vez, pode consolidar o gosto pela leitura ao apresentar o cânone da literatura e instruir os estudantes com critérios estéticos que lhes permitam fazer as próprias escolhas. Corroboram-se, dessa forma, os fundamentos teóricos apresentados por Horellou-Lafarge e Segré (2010), Bourdieu (2015), Petit (2009a; 2009b), Marques de Melo (1999) e Paviani (2006, 2013). Além disso, os resultados do teste de leitura reiteram a importância da literatura ficcional na formação de leitores críticos e reflexivos, mais preparados para compreender e interpretar a multiplicidade de textos que circulam socialmente, confirmando as pesquisas de Paviani (2006, 2013) e Petit (2009b).

Também foi possível constatar associações entre as atividades laborais exercidas pelos sujeitos e os resultados obtidos no teste. O fato de trabalharem em turno integral (manhã e tarde), cursando o Ensino Superior no turno da noite, implica não apenas menor disposição para os estudos devido ao cansaço físico e mental após a jornada de trabalho, mas também menos horas disponíveis para as leituras acadêmicas e as de lazer, compreendida aí a literatura ficcional. Os resultados da análise mostraram que os sujeitos que exerciam atividades laborais em turno integral e fora da instituição de ensino obtiveram níveis de instrução e frustração no teste de leitura. Esses resultados aproximam-se das pesquisas desenvolvidas por Fontana, Paviani e Pressanto (2010), as quais concluíram que, quanto maior a carga horária de trabalho, mais acentuado o nível de frustração em leitura. Segundo as autoras, esse dado sugere que: “[...] o comprometimento com o trabalho provavelmente seja maior que a dedicação à leitura e aos estudos, tanto por circunstâncias pessoais quanto por emulação cultural.” (FONTANA; PAVIANI; PRESSANTO, 2010, p. 90).

Não foi verificada associação entre o grau de motivação em relação ao Curso Superior de Tecnologia e os resultados obtidos no teste de competência em leitura. Mesmo os sujeitos que demonstraram um alto grau de motivação em relação ao curso e, conseqüentemente, maior interesse pelas leituras acadêmicas, aprofundando-as, ficaram nos níveis de instrução e frustração. Da mesma forma, estudantes que expressaram dúvidas sobre o curso e ao futuro desempenho da profissão, afirmando ter pouco interesse pelas leituras acadêmicas e limitando-se à leitura solicitada pelos professores, atingiram o nível independente de leitura. Convém lembrar que, como mencionamos anteriormente, outros fatores podem ter influenciado o resultado do teste de competência em leitura, como a pressa em realizar a atividade, o cansaço, o desinteresse pela temática abordada pelo texto, a falta de atenção ou de comprometimento dos estudantes em relação à atividade.

Ao relacionarmos as entrevistas realizadas com os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves aos resultados do teste de competência em leitura podemos, por fim, confirmar a última hipótese de nossa pesquisa: e) As práticas de leitura dos estudantes não atendem satisfatoriamente as competências de leitura esperadas no Ensino Superior. A amostra pesquisada permite afirmar que a dificuldade de compreensão textual evidenciada no teste está associada às práticas de leitura dos estudantes, caracterizadas por uma concepção utilitarista de leitura, voltada a atender às necessidades imediatas do cotidiano ou às exigências acadêmicas, e restrita a determinadas tipologias e gêneros textuais. Além disso, o pouco tempo dedicado à leitura em geral e, principalmente, a pouca frequência da literatura ficcional acaba prejudicando o desenvolvimento de habilidades de leitura

imprescindíveis para o nível de ensino cursado, como selecionar informações, distinguir as ideias principais do texto, realizar sínteses, posicionar-se perante as ideias apresentadas no texto, ampliar o conhecimento linguístico e de vocabulário.

Na análise dos resultados, entretanto, chama atenção o resultado do teste de uma estudante em especial (SF4), cujo nível de frustração obtido no teste de leitura apresenta um desvio em relação aos resultados obtidos por sujeitos de perfil semelhante. A estudante SF4 vivenciou um ambiente letrado na infância, com acesso a material de leitura diversificado e em abundância, sendo a prática da leitura uma atividade frequente entre os membros da família. Da mesma forma, vivenciou experiências positivas com a leitura em toda a sua trajetória escolar, desenvolvendo o gosto pela leitura ainda na infância e aprofundando-o durante a adolescência. Possui uma atividade frequente de leitura de literatura ficcional e faz disso um *hobby*, embora tenha afirmado, no momento da pesquisa, estar dedicando-se mais à leitura acadêmica, em virtude das exigências do curso. Seu repertório de leitura é bastante diversificado e compreende obras de qualidade estética consagradas pelo cânone da literatura. Por essas características, a estudante SF4 aproxima-se do perfil apresentado pelas estudantes SF1, SF2 e SF3, que atingiram o nível independente de leitura. No entanto, a estudante SF4 não obteve um resultado satisfatório no teste, o que nos leva a analisar mais detalhadamente as respostas dadas às questões.

Na Questão 1, referente à causa, a estudante conseguiu identificar apenas uma das duas tendências apontadas no texto que transformarão o mercado de trabalho no século 21. A resposta foi considerada parcialmente adequada. Segue a resposta da aluna:

“A popularização das tecnologias de ponta (em conjunto com a massificação generalizada das cidades, do consumo, etc.) (*correto*) e o envelhecimento em escala global (*incorreto*).” (SF4).

Na Questão 2, referente ao resumo, apesar de a estudante apresentar um bom vocabulário, não houve uma sequência ordenada das ideias principais do texto, além da estudante expressar em primeira pessoa diversas opiniões relacionadas ao tema da reportagem, relacionando-os com atual cenário político brasileiro. A resposta foi considerada inadequada. Segue a resposta da aluna:

“O ponto principal pode ser as mudanças que o futuro proporcionará e claro, exigirá da sociedade com um todo, priorizando certas formações, induzindo o surgimento de muitas novas profissões, algumas jamais imaginadas, nem mesmo num cenário pensado por Isaac Asimov. Mas o texto traz muitos outros apontamentos interessantíssimos, ao meu ver é praticamente impossível não relacionar os últimos três parágrafos com as atuais discussões acerca da reforma da previdência social bem como todas as alterações na aposentadoria que

essa ação gerará, mesmo que o artigo tenha sido escrito em 2011, essa conexão vai ao encontro dos fatores ali apontados. Além de citar as tendências profissionais e também econômicas que o mundo irá viver, trazendo dados que, por mais que assustem no primeiro momento, deixam qualquer um muito curioso e incrédulo, coisas que só quem estiver aqui em 2050 poderá testemunhar. Eu espero estar e quem sabe, trabalhando, mas pouco. rs.” (SF4).

É inegável, nessa resposta, a capacidade imaginativa, e interessante a relação com a reforma da previdência no contexto brasileiro, mas extrapola a proposta do resumo. A referência a Isaac Asimov, escritor de ficção científica, que não é citado na reportagem, revela o amplo repertório de leitura da estudante.

A Questão 3, referente à inferência, foi considerada adequada. Segue a resposta da aluna:

“No cenário ali apontado, não. É nítido que atualmente seja raro encontrar uma pessoa que exerceu a mesma profissão a vida inteira, sem mudanças voluntárias ou involuntárias. Por isso fica claro e muito coerente afirmar que o ‘profissional do futuro’ entende de-quase-tudo, por ter tido experiência e formação em diversas áreas, não somente uma e óbvio, sem restringir esse aprendizado somente ao período dedicado à formação acadêmica.” (SF4).

Na resposta à Questão 4, referente à avaliação, a estudante demonstrou falta de clareza e objetividade, sendo considerada parcialmente adequada. Segue a resposta:

“Uma abertura cada vez maior em relação a toda e qualquer especialização/formação que estude e avalie mercados do futuro, acredito que o meio-ambiente, as energias renováveis, a agricultura limpa porém produtiva, são alguns exemplos desses campos quase inesgotáveis. Focar sem ser multifuncional, sem esquecer que o conhecimento e as habilidades nas áreas deverão ser concretos e sempre evolutivos, sem estagnar, afinal, o pato sabe andar, nadar e voar, mas não consegue realizar nenhuma das 3 funções direito.” (SF4).

Chama a atenção, ainda, o comentário feito pela estudante quando perguntado se ela havia sentido alguma dificuldade na realização do teste de leitura. Além de marcar a opção falta de concentração, ela acrescentou: “fiz com um pouquinho de pressa então certas interpretações com certeza foram prejudicadas, com mais calma e mais leitura seriam melhores eu acho!”. Isso nos leva a concordar com Gabriel (2005, p. 176), quando afirma que: “O leitor está inserido numa cultura e por isso domina certos códigos comuns a essa sociedade. Ao mesmo tempo, o leitor é um indivíduo dotado de uma maneira particular de tratar a informação apreendida, de organizá-la e integrá-la ao seu conhecimento prévio.”.

O exemplo dessa estudante reforça, enfim, a concepção da leitura como um ato complexo e da multiplicidade de processos cognitivos que constituem a atividade do leitor para construir o sentido do texto, já assinalada por Giasson (2000), Marcuschi (1999, 2008),

Kleiman (2013), Gabriel (2005) e Paviani (2006, 2010). A motivação e o estado psicológico do leitor na circunstância da leitura, aliados aos processos mentais particulares a cada indivíduo, confirmam que os contextos sociocultural e acadêmico, embora relevantes, não determinam por completo as práticas individuais dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

A verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros. (PETIT, 2009b, p.61)

O problema de pesquisa aqui proposto consistiu em investigar em que medida os contextos sociocultural e acadêmico dos estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia atuam sobre suas práticas de leitura. Buscamos demonstrar, ao longo da tese, que não apenas o contexto sociocultural tem peso na constituição das práticas de leitura dos estudantes, mas também o contexto acadêmico em que estão inseridos, visto que as características do curso, o perfil do profissional que deseja formar e a estrutura curricular atuam sobre a preferência e a frequência de leituras, sobre os suportes de leitura utilizados e sobre a forma de apropriação dos textos, influenciando, em última instância, o desempenho em leitura desses estudantes.

A análise dos resultados de nossa pesquisa reitera, sobretudo, a complexidade que envolve a leitura e suas práticas, já que as maneiras de ler, de apropriar-se dos textos, variam de um grupo social para outro de acordo com sua cultura, seus interesses e suas expectativas. Ao definirmos como sujeitos da nossa investigação os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, assumimos que suas práticas de leitura adquirem configurações próprias, diferenciando-se das práticas de estudantes de outras IES, dado que estão inseridos em um espaço social e cultural específico, a Serra Gaúcha, e integram uma instituição pública voltada à Educação Profissional e Tecnológica. Isso implica admitir também que os resultados obtidos aqui podem ser outros, se analisarmos as práticas de leitura de estudantes de Cursos Superiores de Tecnologia de outras instituições de ensino, inclusive de outros Institutos Federais. Além disso, ao caracterizarmos os sujeitos da pesquisa, tentando delinear um perfil para o grupo, deparamo-nos com histórias individuais de leitura, cujas motivações e concepções a respeito do ato de ler desvelam as singularidades existentes na dinâmica social.

Atendidos os objetivos da pesquisa e verificadas as hipóteses referentes ao problema proposto, podemos afirmar que o contexto sociocultural tem grande relevância na constituição das práticas de leitura dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves. Os resultados apontaram que fatores como a origem familiar, o nível socioeconômico, a trajetória escolar, a condição de conciliar o trabalho com os estudos, têm

implicações diretas na preferência e na frequência de leitura, nos locais de leitura, no valor simbólico atribuído à leitura enquanto prática, e ao livro enquanto produto cultural, confirmando a fundamentação teórica citada nesta tese, baseada principalmente nas pesquisas de Horellou-Lafarge e Segré (2010), Bourdieu (2015), Chartier (1999a, 2011) e Paviani (2006, 2010, 2013).

As características socioeconômicas e culturais dos sujeitos pesquisados mostram, em termos gerais, que os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves provêm de famílias das classes sociais média e média baixa (C e D), cujos pais possuem baixo nível de escolaridade e vivem em um contexto em que o trabalho, por questões culturais e por constituir a principal fonte de renda, sobrepõe-se em importância às demais práticas socioculturais. Em consequência disso, para a maioria dessas famílias, a leitura, especialmente a literária, juntamente com outras práticas culturais como a frequência a bibliotecas, livrarias, museus, exposições de arte, concertos, etc., não se afirma como atividade perene, ou seja, não se constitui enquanto *habitus*.

A trajetória escolar dos estudantes pesquisados, em sua maioria oriundos da escola pública, revela a importância da escola na formação dos sujeitos enquanto leitores, despertando o interesse pela leitura ou consolidando-o nos que já vivenciavam essa prática. Os resultados apontam que o Ensino Fundamental, mais que o Ensino Médio, proporcionou experiências positivas em relação à leitura e à literatura. E ações isoladas de professores, mais que a escola enquanto instituição formal responsável pelo ensino da literatura, foram mais bem sucedidas no desenvolvimento da prática de leitura dos estudantes.

A relação dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves com o mundo do trabalho constitui também fator relevante na constituição de suas práticas de leitura. O fato de terem ingressado bastante jovens no mercado de trabalho e de conciliarem o trabalho com os estudos implica não apenas na escolha pelo Curso Superior de Tecnologia, justificada pelos estudantes por oferecer uma formação voltada ao mercado de trabalho, como também no pouco tempo dedicado à leitura de maneira geral e, em especial, à leitura acadêmica. Assim, as práticas de leitura dos estudantes caracterizaram-se, no momento da pesquisa, por atender a necessidades pragmáticas, como manter-se informado ou resolver situações imediatas do dia a dia, priorizando textos curtos de tipologia expositiva, e ocorrendo principalmente em suportes digitais, além da leitura com vistas a atender às exigências do curso superior.

As características apontadas diferenciam os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS de outros estudantes de IES públicas, como as universidades federais.

Esses últimos, de maneira geral, priorizam os estudos, demonstrando maior engajamento com atividades oferecidas pela instituição, como projetos de pesquisa, extensão e estágios, e maior tempo de dedicação às atividades acadêmicas, como a leitura para fins de estudo, como descrito na IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras (ANDIFES; FONAPRACE, 2014). Sendo assim, o perfil dos estudantes de nossa pesquisa aproxima-se das características de estudantes de IES particulares da região da Serra Gaúcha, principalmente pela condição de estudantes-trabalhadores, como descrito por Paviani (2010) e Fontana, Paviani e Pressanto (2010).

Outra ideia central de nossa tese é que, na mesma medida que o contexto sociocultural, o contexto acadêmico também é relevante na constituição das práticas de leitura dos estudantes, já que o Curso Superior de Tecnologia, por suas especificidades, influencia as leituras, privilegiando determinados gêneros em detrimento em outros, favorecendo a utilização de determinados suportes e direcionando o ato de ler dos estudantes para lugares considerados mais apropriados para o estudo. É nesse sentido nossa maior contribuição para a ampliação e o aprofundamento da fortuna crítica sobre a leitura, trazendo luz às práticas desenvolvidas no Ensino Superior Tecnológico, tema ainda pouco contemplado pelas pesquisas científicas.

A análise dos dados aponta que, de maneira geral, em relação à leitura acadêmica, os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves restringem-se às leituras solicitadas pelos professores dos componentes curriculares, demonstrando pouca autonomia em relação à pesquisa e à utilização das TICs nesse processo. Os resultados mostraram que o gênero textual mais lido é o artigo científico, disponibilizado pelos professores em suporte digital. Mas, embora os estudantes estejam habituados à leitura digital e realizem a maior parte de suas leituras cotidianas em suportes digitais, para fins de estudo necessitam do texto impresso, o que lhes possibilita fazer anotações, destacar trechos, facilitando, segundo eles, a compreensão textual. Também necessitam de um ambiente tranquilo e silencioso para estudar, preferindo realizar as leituras acadêmicas em casa, de maneira privada. Isso sugere que as TICs são pouco exploradas no processo de ensino e aprendizagem dentro da instituição de ensino, tanto pelos estudantes quanto pelos docentes.

A análise das entrevistas dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves evidenciou, entretanto, que os contextos sociocultural e acadêmico, apesar de sua relevância, são fatores **condicionantes**, mas não **determinantes** das práticas de leitura dos sujeitos, pois, sendo as práticas constituintes da ação humana, revelam-se dinâmicas e flexíveis. As histórias de leitura dos sujeitos da pesquisa revelaram que, para

além dos determinismos sociais e culturais, há a atitude pessoal, há uma força interna que ultrapassa os parâmetros sociais vigentes e elabora o próprio percurso de vida. É o caso da estudante SF6 que, apesar do pouco incentivo à leitura recebido da família e tampouco vivenciando na escola, desenvolveu o gosto pela leitura ficcional ao final da Educação Básica e tornou-se uma leitora frequente; ou do estudante SM5 que, apesar de uma jornada de trabalho exaustiva, encontra motivação para dedicar-se à leitura acadêmica nos escassos momentos de lazer de que dispõe. Casos como esses mostram que, apesar de situações pouco favoráveis ao desenvolvimento de práticas de leitura, houve uma motivação pessoal que tornou possível algo que, pelas características do contexto sociocultural, era pouco provável de acontecer.

Concordamos, assim, com Petit (2009b) quando afirma que os determinismos sociais não são absolutos. Da mesma forma que é comum ver pessoas de origem modesta entregarem-se à leitura com prazer, vemos pessoas cujos livros são objeto de estudo ou trabalho dedicarem-se apenas à leitura prática ou profissional, não tendo o costume da leitura literária. Segundo a autora, mesmo nos meios mais familiarizados com o livro (inclusive nos meios editoriais e das bibliotecas, da universidade ou da pesquisa científica), há muitas pessoas que não leem literatura ficcional ou que limitam sua prática de leitura a uma área profissional restrita ou a um determinado gênero textual. Como explica a autora:

[...] embora os determinismos sociais e familiares pesem muito, cada destino é também uma história particular, constituída de uma memória e de suas lacunas, de acontecimentos, de encontros, de movimento. Cada um de nós não está apenas ligado a um grupo, um espaço ou um lugar na ordem social, do qual propagamos os traços, gostos, maneiras de fazer e de pensar característicos de sua classe ou de seu grupo étnico. Ele, ou ela, se constrói de maneira singular e tenta criar, com as armas que possui, com maior ou menor êxito, um espaço em que encontre seu lugar; trata de elaborar uma relação com o mundo, com os outros, que dê sentido a sua vida. (PETIT, 2009b, p. 52).

É possível afirmarmos, ainda, pela análise das entrevistas, que a frequência da leitura acadêmica está diretamente relacionada ao grau de motivação em relação ao curso superior. Mesmo entre os estudantes-trabalhadores, os que demonstravam interesse pelo curso não só realizavam as leituras solicitadas pelos professores dos diferentes componentes curriculares, como também aprofundavam tais leituras através da pesquisa. Consequentemente, dedicavam mais horas semanais às leituras extraclasse e tinham uma maior frequência à biblioteca da instituição de ensino.

Ao relacionarmos as entrevistas com os resultados do teste de leitura, verificamos que

a intensidade da leitura acadêmica, por sua vez, não está propriamente associada à competência em leitura, visto que, mesmo aqueles que se demonstravam bastante motivados em relação ao curso e dedicavam-se às leituras acadêmicas, obtiveram níveis de desempenho em leitura inferiores, demonstrando dificuldades na compreensão textual.

Entretanto, constatamos forte associação entre a história de leitura dos estudantes e o nível de competência leitora. De maneira geral, os sujeitos que foram suficientemente motivados para a leitura tanto na família quanto na escola e tornaram-se leitores frequentes obtiveram resultados mais satisfatórios no teste de leitura. Melhor explicando, os estudantes que vivenciaram um ambiente letrado na infância, com acesso a materiais diversificados de leitura e em abundância, em que a leitura constituía uma prática habitual na família, e que tiveram experiências positivas com a leitura em suas trajetórias escolares, desenvolvendo o gosto pela literatura ficcional, demonstraram maior capacidade em localizar as informações no texto e distinguir as ideias principais, mobilizando seus conhecimentos prévios no processo inferencial e construindo o sentido do texto, além de demonstrarem maior capacidade de síntese, expressando-se com clareza, coerência e coesão nas respostas escritas. Esses resultados reiteram, portanto, a importância da literatura ficcional no desenvolvimento das habilidades de leitura dos sujeitos pesquisados, uma vez que, como já descrito ao longo da tese, a literatura amplia a compreensão do mundo, desenvolvendo a capacidade de reflexão, a criticidade, a imaginação e a criatividade, além de capacitar os estudantes para ler a diversidade de textos que circulam socialmente.

A partir dos resultados obtidos em nossa pesquisa e aqui descritos, propomos, como ação prática, a democratização da leitura no Ensino Superior Tecnológico, no sentido de permitir aos estudantes o acesso à totalidade da experiência da leitura, segundo a concepção de Petit (2009b), citada na epígrafe deste capítulo. Assim, pensamos em uma democratização da leitura em dois sentidos: a) auxiliando os estudantes na compreensão dos textos que circulam no contexto acadêmico; e b) ampliando a diversidade de gêneros textuais lidos pelos estudantes, incluindo a literatura ficcional. Desenvolvemos a explicação a seguir.

Como nossa investigação constatou, mais de 70% dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves declararam apresentar alguma dificuldade na leitura dos textos acadêmicos e científicos propostos pelos professores das disciplinas. O teste de leitura, que verificou o nível de compreensão de um texto de tipologia expositiva, acabou ratificando essas dificuldades, já que 70% dos estudantes não atingiram um nível de competência em leitura considerado satisfatório para o Ensino Superior, mesmo estando nos últimos semestres do curso. Assim, a primeira forma de democratização da leitura

pensada por nós diz respeito ao ingresso dos estudantes na cultura letrada do Ensino Superior, tomando a perspectiva de alfabetização acadêmica de Carlino (2017). A leitura, como mencionamos no Capítulo 1.1, não é um comportamento nato, é preciso aprendê-lo, e isso ocorre de forma gradual. O mesmo se dá com a leitura de textos acadêmicos e científicos no Ensino Superior. Ao propor a leitura de artigos científicos e outros gêneros próprios do contexto acadêmico, a compreensão do texto precisa ser orientada pela experiência do professor, já que o estudante, principalmente o ingressante, não possui os conhecimentos prévios suficientes, carecendo do referencial teórico que a disciplina ajudará a elaborar. É importante também que esse processo ocorra em sala de aula, na interação entre professor e aluno, concebendo-se a leitura enquanto conteúdo a ser desenvolvido pelo componente curricular.

Isso requer um trabalho conjunto entre os professores dos diferentes componentes curriculares, e não apenas do professor responsável pela disciplina de Português Instrumental (ou qualquer denominação que receba), a fim de planejar propostas de leitura com vistas a ensinar os estudantes a lerem os textos próprios do contexto acadêmico. Há que se levar em consideração, contudo, que nem todos os professores das diferentes áreas conhecem metodologias de ensino apropriadas para fomentar esse aprendizado. Aí entra a contribuição do professor de Língua Portuguesa, no sentido de orientar seus colegas para essa prática, e os programas de formação de professores promovidos pela própria Instituição de ensino seriam uma ótima oportunidade para socializar as questões referentes à leitura acadêmica, suas dificuldades e como favorecer as práticas leitoras em cada disciplina⁴⁶. Reforça-se, com isso, o compromisso do Ensino Superior em oferecer condições para que os estudantes se desenvolvam enquanto leitores e ampliem suas habilidades de compreensão, interpretação e reflexão a partir das leituras acadêmicas.

O segundo sentido da democratização da leitura pensada por nós tem a ver com a constatação de que o artigo científico é o gênero textual mais lido pelos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves, correspondendo a 71,9% das leituras solicitadas pelos professores dos componentes curriculares. Sem diminuir a relevância do artigo científico como importante veículo de socialização do conhecimento, a predominância desse gênero pode restringir a procura pelas obras de referência das

⁴⁶ Carlino (2017) apresenta uma série de propostas didáticas com o objetivo de auxiliar os estudantes na leitura de textos acadêmicos e científicos, como: *ler com a ajuda de guias; resumir para si mesmo; resposta escrita a perguntas sobre a bibliografia*. Essas propostas poderiam, em um primeiro momento, ser conhecidas e utilizadas pelos professores para, em um segundo momento, desenvolverem-se outras atividades de acordo com a área específica de conhecimento.

disciplinas, fazendo diminuir também a frequência à biblioteca da instituição, como mencionamos no Capítulo 4.

Uma democratização da leitura no Ensino Superior Tecnológico diz respeito, assim, a promover aos estudantes o acesso a textos de diferentes gêneros e em diferentes suportes, sejam impressos ou digitais, incluindo os gêneros literários. A leitura de informes científicos, relatórios, reportagens, entrevistas, leis, regulamentos, manuais e outros textos vinculados à área de conhecimento do curso, como também textos filosóficos e literários, complementaria o patrimônio de conhecimento dos estudantes e os colocaria em contato com diferentes tipologias textuais, diferentes formas de organização discursiva e linguagens, capacitando-os para a leitura da diversidade de textos que circulam socialmente, inclusive nas relações de trabalho, no exercício da profissão.

Em relação à literatura ficcional, especificamente, a pesquisa mostrou que grande parte dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves não costuma ler literatura ficcional (42,7%), e os que leem, lamentam a diminuição da frequência de leitura devido ao grande volume de leituras acadêmicas exigidas nos componentes curriculares. Somado ao fato de que a maioria dos estudantes trabalha (76%), além de estudar, o tempo de lazer que poderia ser dedicado à leitura fica ainda mais reduzido.

Como vimos no Capítulo 2.2, a literatura ficcional não é contemplada, ao menos formalmente, na estrutura curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia. Isso significa que, ao ingressar no Ensino Superior, o estudante torna-se o único responsável pelas leituras não vinculadas às disciplinas, possuindo total liberdade para escolher seus livros e autores, deixando-se muitas vezes influenciar pela mídia, ou, como não é raro acontecer, para abandonar a literatura definitivamente. A leitura literária torna-se, então, uma opção de cada estudante, disputando lugar entre as leituras que obrigatoriamente devem ser realizadas para o aproveitamento das disciplinas. Nesse sentido, o Ensino Superior Tecnológico, ao restringir as leituras dos estudantes a textos acadêmicos e científicos, acaba não contribuindo para a formação plena do leitor.

Em vista disso, e confirmada a importância da literatura ficcional para o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos pesquisados, defendemos a necessidade de um espaço para que os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia possam restabelecer o contato ou, quem sabe, descobrir o encantamento pela literatura ficcional. Um espaço para promover a mediação entre o leitor e o texto, oportunizar a leitura e o diálogo sobre a obra, auxiliando-os a compreender o texto literário, a perceber a riqueza da construção

de enredos e personagens, a coerência interna da obra, o trabalho com a linguagem, que caracterizam a literatura de qualidade.

O ideal seria a inclusão da literatura ficcional na estrutura curricular dos Cursos Superiores de Tecnologia, compondo uma disciplina voltada à formação humanística dos futuros profissionais. Mas enquanto a importância da literatura não for reconhecida pelos gestores ou responsáveis pela configuração dos cursos superiores, podem-se promover atividades extracurriculares, desde que desenvolvidas nas próprias instalações da instituição de ensino, para atender a essa demanda. Assim, clubes de leitura, grupos de discussão, saraus, seminários, palestras com escritores, concursos literários, murais com indicações de leitura, poderiam constituir alternativas para levar essa oportunidade aos alunos do Ensino Superior Tecnológico, estendendo-a aos demais cursos superiores, proporcionando o desenvolvimento progressivo dos leitores. Além disso, é necessário que a biblioteca disponibilize um acervo diversificado e atualizado em termos de literatura ficcional, dando visibilidade às obras e criando um ambiente propício à leitura em seu próprio espaço. Os bibliotecários também têm papel importante na formação de leitores e podem engajar-se nas atividades de promoção da literatura na instituição.

Existe a possibilidade de que essas atividades extracurriculares não alcancem a totalidade dos alunos, mas ao menos os que já são leitores e que agora, no Ensino Superior, sentem-se órfãos de um mediador que indique obras, que os oriente em suas leituras, alguém com quem possam partilhar suas experiências, ou sentem falta de um momento do dia reservado para o prazer da leitura, sem cobranças nem avaliações, um momento para fugir das obrigações cotidianas e deixar-se inebriar por um bom romance ou poema. Leitores que necessitam de um espaço apropriado para desfrutar do texto literário, já que em casa ou no trabalho não o encontram. Nessa perspectiva, promover-se-ia um espaço, segundo Petit (2009, p. 45), “[...] de não obrigação no meio da obrigação, uma terra de liberdade não submetida ao rendimento escolar”, uma oportunidade “para que os textos lidos sejam objeto de uma verdadeira apropriação e não sejam entendidos como algo que se impõe e sobre o que é preciso prestar contas.” (PETIT, 2009, p. 33).

Em uma perspectiva mais otimista, essas atividades, desde que se consolidem e se tornem perenes na instituição de ensino poderiam contagiar estudantes não leitores, dado que a formação do leitor é um processo contínuo, que acontece durante a vida toda. É sempre tempo de se tornar leitor, como alegam Horellou-Lafarge e Segré (2010):

O leitor muda e renova suas leituras ao sabor de suas experiências; abandona ou retoma a prática da leitura, modifica suas escolhas. Não-leitores podem tornar-se grandes leitores; pode-se perder ou adquirir a familiarização com o livro conforme as peripécias da vida, graças a encontros mais ou menos estimulantes; grandes leitores perdem, às vezes, sua atração pelo livro, perdem o interesse por ele. O amor pela leitura se descobre ou se redescobre em diversos períodos da existência: um estado de crise afetiva pode provocar a rejeição da leitura ou voltar a dar um sentido a essa prática. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 123).

O Ensino Superior Tecnológico poderia, enfim, proporcionar a experiência da leitura literária não como sinônimo de obrigação, mas como forma de fruição da arte, de valorização da cultura e da expressão humana, como um direito de todos os cidadãos, na concepção de Candido (2004). E, em tempos de sectarismo e intolerância, nada melhor que o poder humanizador da literatura para a formação de profissionais conscientes de seu papel na sociedade. A instituição de Ensino Superior, assim, mais do que oferecer um curso profissionalizante para a aquisição de alguns conhecimentos e habilidades com imediata aplicação em algum tipo de trabalho, estaria comprometida com a formação cultural do estudante.

Além disso, ao promover o acesso à literatura ficcional, em última instância, a instituição de ensino estaria atendendo às próprias Diretrizes do Ensino Superior Tecnológico, descritas no Parecer CNE/CP n. 29, de 03 de dezembro de 2002, segundo as quais “a nova educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, requer muito mais que a formação técnica específica para um determinado fazer”, ela requer uma formação em que haja a “valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais, em busca do belo e da perfeição”. (BRASIL, 2002, p. 19). Isso quer dizer que os Cursos Superiores de Tecnologia não devem ter como propósito, como foi por muito tempo o objetivo da Educação Profissional no Brasil, a formação de mão de obra qualificada e disciplinada para o mercado de trabalho, atendendo aos interesses da sociedade capitalista, pautada pelos valores econômicos. Mais do que o “saber fazer”, há que se formar cidadãos pensantes, profissionais capazes de produzir conhecimento, com criatividade e autonomia para a tomada de decisões, com sensibilidade para administrar as relações interpessoais e para compreender o próprio estar-no-mundo. E nada melhor que a literatura para desenvolver essas habilidades, proporcionando a formação do sujeito em sentido amplo.

Na concepção de Ordine (2016), toda profissão, para ser bem desempenhada, depende de uma formação cultural mais ampla:

Privilegiar exclusivamente a profissionalização dos estudantes significa perder de vista uma dimensão universal da função formativa da educação: nenhuma profissão poderia ser exercida de modo consciente se as competências técnicas que ela exige não estivessem subordinadas a uma formação cultural mais ampla, capaz de encorajar os alunos a cultivarem autonomamente seu espírito e a possibilitar que expressem livremente sua *curiositas*. Equiparar o ser humano exclusivamente com sua profissão seria um erro gravíssimo: em todo ser humano há algo de essencial que vai muito mais além de seu próprio “ofício”. (ORDINE, 2016, p. 109, grifos do autor).

Acreditamos, portanto, que a democratização da leitura no Ensino Superior Tecnológico, como propomos, contribuirá para a formação de leitores plenos, críticos e reflexivos, em que a leitura seja vivenciada como ato verdadeiramente cultural, e levará, conseqüentemente, à formação de profissionais mais capacitados para encontrar seus espaços no mundo do trabalho da atual sociedade da informação, porque capazes de pensar, agir e tomar decisões.

Conscientes, enfim, da importância da literatura ficcional para formação acadêmica e cultural dos estudantes de nível superior, e motivados pelos resultados apresentados nesta tese, assumimos o compromisso, enquanto docente e pesquisadora, de intervir efetivamente no espaço em que realizamos a investigação. Propomos, como atividade de extensão a ser implementada no IFRS – *Campus* Bento Gonçalves, a partir do segundo semestre de 2018, o Projeto intitulado “Café Literário” (Apêndice G⁴⁷), cujo objetivo é proporcionar aos estudantes do Ensino Superior um espaço para a leitura, fruição e reflexão sobre o texto literário em seus diversos gêneros (conto, poesia, romance), promovendo o acesso à literatura ficcional enquanto manifestação artística e cultural da humanidade. Não se trata propriamente de um projeto inovador, mas é um primeiro passo, concreto e exequível, na promoção e disseminação da literatura ficcional no Ensino Superior Tecnológico.

⁴⁷ O item 1.6.4, Metodologia e avaliação, descreve como o Projeto será desenvolvido.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Diferentes formas de ler**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- _____. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras; Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001, p. 139-157.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura e Conhecimento. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, 2007, p. 26-41. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/artICsle/view/246/199>>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor navegador. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 89-106.
- ALVES, A. L. M. S. Leitura e Universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO/V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO/I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO. Porto Alegre. Por uma Escola de Qualidade para Todos. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS/FEFED/PPGEDU, v. 1., 2007, p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/227.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- ANDIFES; FONAPRACE. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. 2014. Uberlândia-MG, 2016. Disponível em: <<http://201.57.207.35/fonaprace/wp-content/uploads/2016/08/DIAGRAMACAO-perfil2016.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARANHA, Gláucio; BATISTA, Fernanda. Literatura de massa e mercado. **Revista Contracampo**, Niterói, 2009, p. 121-131. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/portal/wp-content/uploads/2016/06/ARANHA-G-LITERATURA-DE-MASSA-E-MERCADO.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- ARENDDT, João Claudio; AZPIROZ, Valneide Luciane. Leitura: novos cenários e desafios para os profissionais de letras. **Revista Muiraquitã**, UFAC, v. 4, n. 2, 2016, p. 106-115. Disponível em: <<file:///C:/Users/Cassio/Downloads/1026-2339-2-PB.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.
- BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BERTÊ, Ana Maria de Aveline et. al. Perfil Socioeconômico – COREDE Serra. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 26, fev. 2016, p. 774-821. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/boletim-geografico-rs/artICsle/viewFile/3753/3646>>. Acesso em: 02 dez. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 231-253.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro 2002**. Institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF: CNE/CP, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

_____. **Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP n. 29, de 03 de dezembro de 2002**. Trata das diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 04 fev. 2016.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 01 fev. 2016.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2000.

_____. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARRENHO, Carlo. O que os livros digitais representam para o aumento da leitura? O que diz a Retratos da Leitura sobre quem lê nesse suporte? In: FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, p. 99-112. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CATÁLOGO Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. 3. ed. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 nov. 2016.

CERLALC. **Comportamiento lector y hábitos de lectura**. 2013. Bogotá-Colômbia. Disponível em: <http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/33c91d_Comportamiento_Lector.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999a.

_____. Leitura e leitores “populares”: da Renascença ao período clássico. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. v. 2. São Paulo: Ática, 1999b, p. 117-134.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. (Org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

_____. Roger Chartier fala sobre analfabetismo digital. Entrevista concedida a Elisângela Fernandes. **Revista Nova Escola**, 1 de maio de 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1898/roger-chartier-fala-sobre-analfabetismo-digital>>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Para historiador Roger Chartier, e-book jamais substituirá livro físico. Entrevista concedida a Leonardo Cazes. **Jornal O Globo**, 4 de agosto de 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/para-historiador-roger-chartier-book-jamais-substituiria-livro-fisico-19813577>>. Acesso em: 17 out. 2017.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, jul./dez. 2007, p. 503-524. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras: 2010.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ESCARPIT, Robert. **Sociologia da literatura**. Lisboa: Arcádia, 1968.

FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

Disponível em:

<http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

FAVRETTO; Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto da expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, abr./jun. 2013, p. 407-424.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200005&script=sci_abstract&lng=pt>.

Acesso em: 01 fev. 2016.

FELICES, Francisco Álamo. Literatura y mercado: el best seller. Aproximaciones a su estructura narrativa, comercial e ideológica. **Espéculo Revista de Estudios Literários**, Madri, 2009. Disponível em:

<<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/limercad.html>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

FERNANDES, L. L.; SOUZA, J. B.; BARRETO, M. S. As redes sociais: contribuições e implicações para uma perspectiva educacional no ensino superior, 2012. IV ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, Caruaru, 2012, p. 1-17. **Anais...**

Disponível em: <<http://www.epepe.com.br/Trabalhos/06/C-06/C6-170.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Leitura como objeto de investigação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n.21, jan./jun. 2004, p. 13-22. Disponível em:

<<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero21.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

FONTANA, Niura Maria; PAVIAVI, Neires Maria Soldatelli; PRESSANTO, Isabel Maria. Atividade profissional, incentivo da escola fundamental e grau de instrução da mãe: peças para a formação do leitor universitário. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 1, jan./jun. 2010, p. 71-99. Disponível em: <www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/71/43>. Acesso em: 10 out. 2017.

GABRIEL, Rosângela. Compreensão em leitura: como avaliá-la? In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto (Orgs.). **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005, p. 105-210.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. 2. ed. Porto, Portugal: Asa Editores, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINZBURG, Carlo. A história na era Google. In: SCHÜLER, Fernando Luís; WOLF, Eduardo (Orgs.). **Pensar o contemporâneo**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014, p. 40-63.

GRUSZYNSKI, Ana Cláudia; GOLIN, Cida. Periódicos científicos nos suportes impresso e eletrônico: apontamentos para um estudo-piloto na UFRGS. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, vol. VIII, n. 2, , maio/ago. 2006, p. 1-15. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/download/285/283>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

HARTMANN, Shirley H.G.; SANTAROSA, Sebastião D. **Práticas de leitura para o letramento no ensino superior**. Curitiba: Ibplex, 2009.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2010.

IBGE. Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, segundo as Unidades da Federação e os municípios das capitais 2000/2010. **Censo Demográfico 2000/2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab28.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

INAF Brasil 2015. **Indicador de Alfabetismo Funcional**: Estudo especial sobre alfabetismo e trabalho. Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro. 2016. Disponível em: <file:///D:/Documentos%20Gerais/Downloads/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

INEP. **Censo da Educação Superior 2014**: Notas Estatísticas. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2016.

IFRS. **Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Resolução nº 046, de 08 de maio de 2015 e alterada pelas Resoluções nº 071, de 25 de outubro de 2016 e nº 086, de 17 de outubro de 2017. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/10/Resolucao_086_17_Completa.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus Bento Gonçalves*. Disponível em: <<http://www.bento.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=44>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. Abordagens da Leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, vol. 7, n. 14, 2004, p.13-22. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAJOLO, Marisa. Números e letras no mundo dos livros. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, p. 113-126. Disponível em:

<http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. São Paulo: Ática, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LLOSA, Mário Vargas. **A verdade das mentiras**. São Paulo: Arx, 2005.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. v. 2. São Paulo: Ática, 1999, p. 165-202.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2068?show=full>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização**. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAPA do Ensino Superior no Brasil. 2015. Sindicato das mantenedoras de Ensino Superior – SEMESP. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.) **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 95-124.

_____. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. da. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 38-57.

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

MARQUES DE MELO, José. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.) **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 61-94.

MARQUES NETO, José Castilho. Retratos da Leitura no Brasil e as políticas públicas: fazer crescer a leitura na contracorrente – revelações, desafios e alguns resultados. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, p. 57-73.

Disponível em:

<http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

MICELI, Sérgio. A força do sentido. Introdução. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 7-61.

OCDE. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 12 dez. 2016.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAVIANI, Jayme. **Cultura, humanismo e globalização**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Linguagem e práticas culturais**. Caxias do Sul: Educs, 2006.

_____. **Os que os universitários preferem em termos de leitura**. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, maio/2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_temaTICso8/O%20que%20os%20universitarios%20preferem%20em%20termos%20de%20leitura.pdf>.

Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. **Linguagem e implicações pedagógicas**. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009a.

_____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009b.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. vol. 2. São Paulo: Ática, 1999, p.203-227.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de comunicação e informação na formação de professores: que desafios? **Revista Ibero Americana de Educação**, n. 24, 2000, p. 63-90. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TICS-rie24a03%29.PDF>> . Acesso em: 03 jan. 2017.

POZENATO, José Clemente. **Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural**. Caxias do Sul: Educs, 2003.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Educação na cibercultura**: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RÖSING, Tânia M. K. A [des]construção da construção. In: WESCHENFELDER, Eládio V.; RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia M.K. (Orgs.) **Práticas leitoras para uma cibercivilização**: vivências interdisciplinares e multimídiais de leitura. Passo Fundo: UPF, 2003, p. 13-29.

SALOMÃO, Alexa. Novas profissões: o futuro chegou para trabalhar. **Revista Exame**, 18 jul. 2011. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/o-futuro-chegou-para-trabalhar/>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva (Coord.) **A leitura nos oceanos da internet**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SMANIOTTO, Sandra R. Uliano; MERCURI, Elizabeth. Cursos Superiores de Tecnologia: um estudo do impacto provocado em seus estudantes. **Boletim Técnico do Senac: R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007, p. 71-79. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/332/artigo-6.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wunsch; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n.59, abr./jun. 2008, p.207-228. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a04.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

TOURINHO, Cleber. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2011, p. 325-346. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. Por que ler *Os herdeiros* meio século depois? In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

WITTER, Geraldina Porto. (Org.). **Leitura e universidade**. Campinas-SP: Alínea, 1997.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

_____. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 31-45.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

OBRAS CONSULTADAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BACHMAN, L. F. A habilidade comunicativa de linguagem. **Linguagem & Ensino**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2003, p. 77-128. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/231>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 277-357.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

KOCH, I. **A coesão textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

NEIS, I. A. **A competência de leitura**. Letras de Hoje, v. 15, n. 2, 1982, p. 43-57. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/18015>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

O'MALLEY, J.M.; VALDEZ PIERCE, L. **Authentic assessment for English language learners: practical approaches for teachers**. Addison-Wesley, 1996.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

_____. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999, p. 47-59.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Leitura e universidade: uma análise de algumas questões críticas. **Trans-in-formação**, n. 2, maio/dez. 1990, p. 91-104. Disponível em: <file:///C:/Users/Cassio/Downloads/1668-3342-1-SM.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

ANEXO 1

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL-RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Da leitura prática às práticas de leitura: o caso dos cursos superiores de tecnologia

Pesquisador: Carina Fior Postinger Balzan

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56578016.5.0000.5341

Instituição Proponente: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.623.349

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende investigar os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas de leitura dos estudantes de cursos superiores de tecnologia de uma instituição especializada em Educação Profissional.

Problema de pesquisa: Quais são e como são os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas de leitura dos estudantes de cursos superiores de tecnologia?

Justificativa: ...contribuição que pode trazer para os estudos sobre a sociologia da leitura, como também para delinear ações de promoção da leitura em instituições de ensino superior.

Metodologia: A partir de um estudo de caso, serão investigados 100 estudantes do terceiro semestre de cinco cursos de tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves. A análise descritiva constitui o método de pesquisa.

Como instrumento de pesquisa será utilizado um questionário com questões fechadas, que será aplicado aos estudantes de forma presencial. Os dados obtidos servirão para conhecer melhor as

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL-RS



Continuação do Parecer: 1.623.349

atividades de leitura desses sujeitos, entendidas como práticas sociais e culturais, e caracterizadas, na atualidade, pelo contexto digital.

Procedimentos: coleta de dados com uso de entrevista e de observação; análise e interpretação dos dados (para entender os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação). Por fim, se estabelecerá uma relação entre as práticas de leitura dos estudantes e o contexto do ensino tecnológico de seus cursos.

Recursos: questionário com questões fechadas, aplicado de forma presencial, para coleta dos dados referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes e de suas práticas de leitura (o que leem? por quê? para quê? como? em que suporte? quando e onde leem?).

Sujeitos da pesquisa: 100 estudantes do terceiro semestre de cinco cursos de tecnologia ofertados pelo Campus Bento Gonçalves: Tecnologia em Logística, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Viticultura e Enologia, Tecnologia em Horticultura, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Identificar os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas de leitura de estudantes de cursos superiores de tecnologia de uma instituição especializada em Educação Profissional.

Objetivos específicos:

- Conhecer as práticas de leitura de estudantes de cursos superiores de tecnologia da Serra Gaúcha.
- Verificar como essas práticas de leitura se inserem no contexto do ensino tecnológico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O TCLE informa que não haverá risco à dignidade.

A única assinatura solicitada no TCLE é a do sujeito/participante.

Não menciona vias do TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Há necessidade de complementar algumas informações para que a metodologia possa responder à

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
 Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
 UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
 Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: oep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL-RS



Continuação do Parecer: 1.623.349

questão da pesquisa. (Ver pendências)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No projeto completo não há orçamento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto informa: "Adota-se como procedimento a coleta de dados, com uso de entrevista e da observação...". No entanto, a observação não é inserida na metodologia: o que será observado? Como? Onde? Quando? É preciso descrever essa parte da metodologia.

Informar em que momento e local serão colhidos os dados.

Apresentar a autorização das instituições onde será realizada a coleta de dados.

O TCLE informa que não há riscos à dignidade do entrevistado, mas deve mencionar, como rege a Resolução 466/12, que os riscos por participar da pesquisa são mínimos, compatíveis como os do cotidiano.

O TCLE deve informar o tempo a ser despendido para responder o questionário.

O TCLE deve informar que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo. As duas vias devem ser assinadas pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_721745.pdf	25/05/2016 21:55:49		Aceito
Outros	Questionario.pdf	25/05/2016 21:55:01	Carina Fior Postingher Balzan	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	25/05/2016 21:50:17	Carina Fior Postingher Balzan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetese.pdf	25/05/2016 21:49:56	Carina Fior Postingher Balzan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	25/05/2016 21:49:29	Carina Fior Postingher Balzan	Aceito

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
 Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
 UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
 Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL-RS



Continuação do Parecer: 1.523.349

Ausência	TCLE.pdf	25/05/2016 21:49:29	Carina Fior Postingher Balzan	Aceito
----------	----------	------------------------	----------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS DO SUL, 05 de Julho de 2016

Assinado por:
Luciane Andreia Bizzi
(Coordenador)

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: cep-ucs@ucs.br

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE DOUTORADO EM LETRAS - ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS-
UNIRITTER

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO)

Prezado(a) acadêmico(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Da leitura prática às práticas de leitura: o caso dos cursos superiores de tecnologia** desenvolvida por mim, Carina Fior Postinger Balzan, aluna do Programa de Doutorado em Letras da Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. João Claudio Arendt.

O objetivo da pesquisa é investigar as práticas de leitura dos estudantes de cursos superiores de tecnologia. Os dados obtidos a partir do presente questionário servirão para conhecer melhor as atividades de leitura dos estudantes, entendidas como práticas sociais e culturais, e caracterizadas, na atualidade, pelo contexto digital. O estudo justifica-se pela contribuição que pode trazer para os estudos sobre a sociologia da leitura, como também para delinear ações de promoção da leitura em instituições de ensino superior.

Informo que os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que os riscos por participar da pesquisa são mínimos, compatíveis com os do cotidiano. O único meio de coleta de dados será realizado por meio de questionário, que deverá ser respondido uma única vez e de forma anônima, não sendo necessária qualquer outra forma de registro, como fotos. O tempo despendido para responder ao questionário será de aproximadamente 30 (trinta) minutos. Além disso, os dados coletados serão exclusivamente para fins de estudo.

Fica de sua total liberdade desistir ou interromper sua colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. Em caso de dúvida quanto a sua participação na pesquisa, mesmo que no decorrer dela, fico disponível a prestar esclarecimentos.

Para finalizar, declaro que os dados obtidos a partir deste questionário poderão ser divulgados em publicações e eventos científicos, mas você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido possui duas vias, as quais deverão ser assinadas pela pesquisadora e pelo participante da pesquisa, ficando cada membro com uma via.

Após esses esclarecimentos, solicito seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por gentileza, os itens que seguem:

() Confirmando que recebi uma via deste Termo de Consentimento, e autorizo a aplicação do questionário bem como a divulgação dos dados obtidos no estudo.

() Tendo em vista os itens acima apresentados, eu,, de forma livre e esclarecida, manifesto meu comprometimento em participar da pesquisa.

(Assinatura da Pesquisadora)

(Assinatura do participante da pesquisa)

Agradeço sua colaboração.

Pesquisadora:
Carina Fior Postingher Balzan
Telefone: (54) 3464 1210
E-mail: cfpbalzan@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul
Bloco M – Sala 106
Telefone: (54) 3218 2829
E-mail: jbaguiarl@ucs.br

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE DOUTORADO EM LETRAS

QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA

Prezado(a) acadêmico(a),

Por meio deste questionário, serão coletados dados para um estudo que pretende analisar as práticas de leitura dos estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS - *Campus* Bento Gonçalves. Solicito que leia atentamente cada questão e a resposta com a maior autenticidade possível.

Desde já, agradeço pela valiosa colaboração.

Prof.^a Carina Fior Postingher Balzan

Assinale apenas uma resposta para cada questão, exceto para as questões que possibilitarem escolha múltipla.

I DADOS PESSOAIS

1. Sexo:

- masculino
 feminino

2. Idade:

- até 20 anos
 entre 21 e 30 anos
 entre 31 e 40 anos
 entre 41 e 50 anos
 acima de 50 anos

3. Raça/cor/etnia:

- amarela
 branca
 indígena
 preta
 parda

4. Estado civil:

- solteiro(a)
 casado(a)
 divorciado(a)/separado(a)
 viúvo(a)
 vivendo com um(a) companheiro(a)

5. Tem filhos?

- sim não

6. Naturalidade:

7. Município onde reside atualmente:

8. Se você reside atualmente na Serra Gaúcha, mas não é natural dessa região, o que o(a) levou a se mudar para cá?

- questões familiares
- oportunidades de trabalho
- oportunidades de estudo
- qualidade de vida

9. Residência/moradia:

- com familiares
- sozinho(a)
- em pensão/pensionato
- em residência estudantil

10. Renda familiar:

- até 1 salário mínimo
- de 1 a 3 salários mínimos
- de 3 a 5 salários mínimos
- acima de 5 salários mínimos

11. Participação na vida econômica da família:

- sou sustentado pela família ou por outras pessoas.
- recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas.
- sou responsável apenas pelo meu próprio sustento.
- sou responsável pelo meu sustento e contribuo para o sustento da família.
- sou o principal responsável pelo sustento da família.

12. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar ao IFRS?

- a pé/carona/bicicleta
- transporte coletivo
- transporte próprio (carro, moto)
- transporte locado (prefeitura e/ou escolar)
- taxi

13. Exerce algum tipo de trabalho?

- sim não

14. Se sim, em que setor?

- indústria
- comércio e serviços
- agricultura
- funcionalismo público
- profissional liberal/autônomo
- outro:

15. Se sim, em que turno(s) trabalha predominantemente?

- manhã
- tarde
- turno integral (manhã e tarde)
- noite

16. Com que idade começou a trabalhar?

- antes dos 14 anos
- entre 14 e 16 anos
- entre 17 e 18 anos
- após 18 anos

17. Marque o(s) aparelho(s) tecnológico(s) que você possui. Você pode marcar mais de uma resposta:

- computador (PC)
- notebook
- tablet/ipad
- celular/iphone/smartphone
- leitor de livro digital (e-Reader)

II TRAJETÓRIA ESCOLAR

18. Você foi alfabetizado:

- em casa
- na Educação Infantil (creche)
- no Ensino Fundamental (escola)

19. Seu Ensino Fundamental foi realizado:

- totalmente em escola pública
- totalmente em escola particular
- em escola pública e particular

20. Seu Ensino Médio foi realizado:

- totalmente em escola pública
- totalmente em escola particular
- em escola pública e particular

21. Que tipo de Ensino Médio cursou?

- Ensino Médio padrão
- Ensino Médio integrado ou concomitante ao Técnico
- Magistério
- Educação de Jovens e Adultos/Supletivo
- outro:

22. O interesse em ingressar no IFRS para cursar o ensino superior ocorreu em função de:

- ensino gratuito
- qualidade do ensino
- proximidade da residência da família
- não foi aprovado no vestibular de outra instituição

23. A opção pela realização de um curso de tecnologia ocorreu em função de:

- formação profissional voltada para o mercado de trabalho
- disponibilidade de vagas no mercado de trabalho
- cultura geral para uma melhor compreensão do mundo
- pela qualidade do curso oferecido
- para a obtenção de um diploma de curso superior
- por ser um curso de curta duração

24. Você realiza alguma atividade acadêmica remunerada?

- nenhuma
- monitoria
- extensão
- pesquisa
- estágio
- PET/PIBID
- outra:

25. O que pretende fazer após se formar?
- trabalhar
 - continuar estudando
 - ambos (trabalhar e estudar)
 - não sei
26. Se trabalhar foi sua opção na questão anterior, você se imagina:
- trabalhando exclusivamente na área em que se formou
 - trabalhando em qualquer área que tiver oportunidade
27. Se estudar foi sua opção na questão 25, você se imagina:
- iniciando outro curso de graduação
 - fazendo pós-graduação *lato sensu* (especialização)
 - fazendo pós-graduação *strictu sensu* (mestrado/doutorado)

III – PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS

28. Qual é a escolaridade do pai ou responsável do sexo masculino?
- sem escolaridade
 - ensino fundamental incompleto
 - ensino fundamental completo
 - ensino médio
 - ensino superior completo
 - pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)
 - não sei
29. Qual é a escolaridade da mãe ou responsável do sexo feminino:
- sem escolaridade
 - ensino fundamental incompleto
 - ensino fundamental completo
 - ensino médio
 - ensino superior
 - pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)
 - não sei
30. Qual a frequência de leitura (livros, jornais, revistas, etc.) dos pais?
- nunca
 - raramente
 - às vezes
 - sempre
 - não sei
31. Assinale os tipos de livros que existiam em casa na sua infância. Você pode marcar mais de uma opção:
- não havia
 - infantis e/ou juvenis
 - literatura ficcional (romance, poesia, conto)
 - gibis
 - didáticos, paradidáticos, escolares
 - enciclopédias, dicionários
 - Bíblia e religiosos
 - revistas
 - filosofia, sociologia, psicologia
 - livros técnicos/especializados

32. Seus primeiros contatos com situações de leitura (viu ou ouviu alguém lendo) ocorreram:

- em casa, com os familiares
- na escola
- na igreja

33. Quem mais o(a) influenciou ou incentivou para a leitura?

- mãe (ou responsável do sexo feminino)
- pai (ou responsável do sexo masculino)
- professor(a)
- outro parente
- amigo(a)
- padre, pastor ou líder religioso
- marido, esposa ou companheiro(a)
- ninguém

34. Quais destas atividades você faz em seu tempo livre? Escolha cinco atividades numerando-as por ordem de importância de 1 a 5.

- assistir à televisão
- ouvir música/rádio
- descansar/dormir
- reunir-se com amigos ou familiares
- ler
- navegar na internet
- praticar esportes
- fazer compras
- passear em parques/praças
- escrever
- jogar videogame
- viajar
- desenhar/pintar
- ir ao cinema/teatro/museu/concertos/exposições
- fazer artesanato/trabalhos manuais
- ir a shoppings/bares/restaurantes

35. Com que frequência você participa de atividades culturais (cinema, teatro, museus, exposições, apresentações artísticas)?

- nunca
- raramente
- às vezes
- sempre que posso

36. Você frequenta alguma biblioteca pública?

- nunca
- raramente
- às vezes
- sempre

37. Você tem domínio de algum idioma estrangeiro?

- sim
- não

38. Se sim, qual(is) idioma(s)?

- inglês
- francês
- espanhol

- italiano
- outro:.....

39. Qual o seu domínio em relação ao uso da informática?

- tem muita experiência
- tem experiência
- tem alguma noção
- não tem experiência

40. Qual dos seguintes assuntos chama mais a sua atenção?

- cultura, lazer e viagem
- economia e negócios
- esporte
- moda
- tecnologia/informática
- política
- veículos
- notícias locais/nacionais
- notícias internacionais
- notícias policiais

41. Qual a sua principal fonte de informação sobre acontecimentos atuais?

- internet
- telejornal
- jornal impresso
- outros programas de TV
- revista
- rádio

42. Qual destes aparelhos eletrônicos você mais utiliza para acessar a internet?

- computador (PC)
- notebook
- tablet/ipad
- celular/iphone/smartphone

43. Em que ambiente você acessa a internet com mais frequência?

- em casa
- no trabalho
- no IFRS-Campus Bento Gonçalves
- no transporte
- em locais públicos (biblioteca, centros comunitários)
- em locais privados (lan house)
- em locais que oferecem Wi-fi aberta
- na casa de amigos ou parentes

44. Com que objetivo você acessa a internet com mais frequência:

- buscar informações
- entretenimento (assistir a vídeos/filmes, escutar música)
- estudar
- acessar redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram, etc.)
- comunicar-se com amigos, colegas de trabalho, familiares (e-mail, whatsapp, messenger, etc.)
- exercer atividades cotidianas (comprar produtos, pagar contas, deslocamento)
- baixar livros

45. Com que frequência você acessa redes sociais?

- () está sempre conectado
- () várias vezes ao dia
- () diariamente
- () semanalmente
- () mensalmente

46. Qual destas redes sociais você acessa mais?

- () Facebook
- () Instagram
- () Twitter
- () LinkedIn
- () Google +
- () outra:

47. O que você **prefere** ler?

- () jornais
- () revistas
- () livros acadêmicos (teóricos/técnicos)
- () livros de autoajuda ou religiosos
- () livros de literatura ficcional (romance/conto/poesia)
- () websites

48. Com relação ao item anteriormente selecionado, com que frequência você realiza essa leitura?

- () diariamente
- () semanalmente
- () mensalmente
- () anualmente

49. O que você lê **com mais frequência**?

- () jornais
- () revistas
- () livros/textos acadêmicos (teóricos/técnicos)
- () livros de autoajuda ou religiosos
- () literatura ficcional (romance/conto/poesia)
- () websites

50. Com relação ao item anteriormente selecionado, com que frequência você realiza essa leitura?

- () diariamente
- () semanalmente
- () mensalmente
- () anualmente

51. Se na questão 49 você marcou jornal, qual seção lhe agrada mais?

- () geral
- () esportes
- () polícia
- () variedades
- () cultura
- () mulher
- () política
- () economia

52. Se na questão 49 você marcou revista, que tipo mais lê?
- especializadas (técnicas/profissionais)
 - de entretenimento (moda, fofocas, automóveis, culinária, sexo, etc.)
 - de informação geral (Veja, Isto É, Época, etc.)
 - de divulgação científica
53. Se na questão 49 você marcou websites, que tipo mais acessa para leitura?
- notícias
 - humor
 - games
 - música
 - literatura
 - tecnologia/informática
 - moda/comportamento/tendências
 - redes sociais
 - e-commerce (comércio eletrônico)
 - blogues
54. Que tipo de suporte você mais utiliza para a leitura em geral?
- impresso
 - digital
55. Que tipo de suporte digital você mais utiliza para a leitura?
- computador (PC)
 - notebook
 - tablet/ipad
 - smartphone/iphone
 - leitor de livros digitais (e-reader)
56. De uma maneira geral, você gosta de ler?
- sim
 - não
57. Atualmente, no curso superior, você lê uma quantidade maior ou menor do que leu no passado?
- lê mais
 - lê menos
 - lê a mesma quantidade
58. Quais são as maiores barreiras para aumentar sua frequência na leitura?
- falta de tempo
 - falta de interesse
 - condições financeiras
 - dificuldade de acesso à biblioteca
 - lentidão na leitura
 - prefere outras atividades
59. Quais são as maiores dificuldades encontradas por você na leitura de um texto?
- compreensão
 - vocabulário
 - falta de concentração
 - limitações físicas (visão)
 - não tenho dificuldades na leitura
60. Você lê, principalmente, por qual destes motivos?
- atualização cultural/conhecimentos gerais

- prazer, gosto ou necessidade espontânea
- exigência acadêmica
- motivos religiosos
- atualização profissional
- exigência do trabalho

61. Quais destes fatores mais influenciam você na escolha de um livro para ler?

- tema
- título do livro
- dicas de outras pessoas
- autor
- capa
- críticas/resenhas
- publicidade/anúncio
- editora

62. Os livros que você costuma ler são obtidos de que forma?

- comprados
- emprestados de outra pessoa
- emprestados de biblioteca
- presenteados
- baixados na internet
- fotocopiados (xerocados)

63. Há quanto tempo você comprou seu último livro?

- há 3 meses ou menos
- de 4 a 6 meses
- de 6 meses a 1 ano
- de 1 a 2 anos
- de 2 a 5 anos
- mais de 5 anos
- nunca comprou livros

64. Se você costuma comprar livros, onde compra?

- livrarias
- bancas de jornal e revista
- sebos (livros usados)
- internet
- feiras de livros/bienais
- igreja ou outros espaços religiosos
- não costumo comprar livros

65. Você considera que a internet contribui para uma diminuição da frequência de leitura de livros?

- sim
- não

66. Você já leu algum livro digital (e-book)?

- sim
- não

67. Qual é a sua frequência de leitura de literatura ficcional (romance, conto, poesia)

- 1 livro por mês
- 1 livro a cada três meses
- 1 livro a cada seis meses
- 1 livro a cada ano

não costumo ler literatura ficcional

68. Em relação à literatura ficcional, você considera que:

é importante para a formação do estudante, independentemente do nível e área de conhecimento

é importante para a formação do estudante da área de Ciências Humanas e Letras

não tem tanta importância para a formação do estudante de Cursos de Tecnologia

IV – LEITURA ACADÊMICA

69. Qual a leitura mais solicitada nas disciplinas do curso?

artigos científicos

livros

capítulos de livros

apostilas

outro:

70. Em relação ao item anterior, em que suporte você geralmente realiza essas leituras acadêmicas?

impresso (livro físico ou fotocópia/xerox)

digital

71. Os professores disponibilizam material digital para as leituras da disciplina?

todos os professores disponibilizam

a maioria dos professores disponibiliza

poucos professores disponibilizam

os professores não disponibilizam

72. Quanto tempo **semanal** você dedica à leitura dos textos relacionados à formação acadêmica?

até três horas

de três a cinco horas

de cinco a dez horas

de dez a quinze horas

de quinze a vinte horas

mais de vinte horas

73. Você considera que esse tempo é:

suficiente

insuficiente

74. Em que ambiente você costuma realizar as leituras acadêmicas:

em casa

na sala de aula

no trabalho

no transporte

na biblioteca

em espaços públicos (centro de convivência, bar, restaurante, etc.)

75. Qual é a maior dificuldade encontrada por você na leitura dos textos acadêmicos?

compreensão

vocabulário

falta de concentração

limitações físicas (visão)

não gosta de ler

não tem dificuldades na leitura dos textos acadêmicos

76. Com relação à leitura acadêmica, você:

- precisa de um ambiente tranquilo e silencioso para se concentrar
- não se importa de ler em ambientes públicos, onde há barulho, ou no transporte

77. Você utiliza a biblioteca do Campus?

- nunca
- raramente
- frequentemente, para estudos relacionados ao curso
- frequentemente, para atividades de lazer e cultura
- sempre, para estudos e atividades de lazer e cultura

78. Em relação à biblioteca do Campus:

- o acervo atende às necessidades do curso e de literatura em geral
- o acervo atende às necessidades do curso, mas deixa a desejar no que se refere à literatura em geral
- o acervo não está atualizado, mas atende às necessidades do curso e de literatura em geral
- o acervo não atende às necessidades do curso e de literatura em geral

79. O que a leitura de textos acadêmicos representa para você?

- uma atividade imprescindível para a formação acadêmica
- uma fonte de conhecimento para a formação profissional
- uma atividade prazerosa
- uma atividade obrigatória
- uma atividade cansativa que exige muito esforço
- uma atividade entediante

80. Você costuma comprar livros indicados pelos professores para complementar a sua formação acadêmica?

- sim
- não

81. Se sim, de que forma adquire tais livros?

- compra em livraria
- compra pela internet
- compra de um conhecido que já utilizou
- baixa apenas os livros que estão disponíveis na internet de forma gratuita

82. Dos livros e textos acadêmicos propostos pelos professores das disciplinas, você geralmente:

- lê todos os textos propostos pelos professores
- lê todos os textos propostos **mais** a bibliografia complementar
- lê preferencialmente aqueles que os professores trabalham nas aulas
- lê aqueles que, pela dinâmica da aula, obrigatoriamente precisam ser lidos
- não lê nem os textos obrigatórios
- lê aqueles que não são discutidos pelo professor

83. Como você se define enquanto leitor dos textos acadêmicos ao longo do curso?

- faço as leituras e as aprofundo
- faço as leituras, porém não as aprofundo
- faço somente as leituras obrigatórias
- estou presente nas aulas, mas não leio os textos propostos pelos professores

84. Você costuma usar a internet para estudar?

- sim
- não

85. Se sim, de que modo usa a internet?

- para ler textos/artigos e livros solicitados pelos professores
- para baixar livros digitais (e-books)
- para realizar pesquisas em sites de busca
- para aprofundar o conteúdo buscando textos sobre o conteúdo
- para assistir a vídeos que explicam o conteúdo

86. Qual site de busca você mais utiliza para pesquisa acadêmica?

- Google
- Google Acadêmico
- Scielo
- Bing
- Uol
- Yahoo
- Wikipedia
- outro

87. Você costuma curtir ou se cadastrar em páginas web de conteúdo relacionado à área do seu curso?

- sim
- não

88. Quais destas tecnologias digitais você já utilizou ou costuma utilizar para fins de estudo?

- Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle)
- Softwares específicos da área do curso
- Redes Sociais (Facebook, Whatsapp, Skype, Messenger, etc.)
- Blog
- Youtube
- não utilizo

89. Para fins de estudo, você:

- prefere ler textos impressos
- prefere ler textos digitais
- não tem preferência por um ou outro

90. Se você marcou a preferência por textos impressos é porque:

- a leitura na tela cansa muito a visão
- não está acostumado a ler textos digitais
- o texto impresso é melhor para fazer anotações
- pode ler o texto impresso em qualquer lugar, sem depender de computador ou acesso à internet
- não consegue se concentrar ao ler em suportes digitais

Muito obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE DOUTORADO EM LETRAS-ASSOCIAÇÃO AMPLA UCS-
UNIRITTER

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTA/ATIVIDADE DE LEITURA)

Prezado(a) acadêmico(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Da leitura prática às práticas de leitura: o caso dos cursos superiores de tecnologia** desenvolvida por mim, Carina Fior Postinger Balzan, aluna do Programa de Doutorado em Letras da Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. João Claudio Arendt.

O objetivo da pesquisa é investigar as práticas de leitura dos estudantes de cursos superiores de tecnologia. Os dados obtidos a partir da presente entrevista servirão para conhecer melhor as atividades de leitura dos estudantes, entendidas como práticas sociais e culturais, e caracterizadas, na atualidade, pelo contexto digital. O estudo justifica-se pela contribuição que pode trazer para os estudos sobre a sociologia da leitura, como também para delinear ações de promoção da leitura em instituições de ensino superior.

Informo que os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que os riscos por participar da pesquisa são mínimos, compatíveis com os do cotidiano. A coleta de dados realizar-se-á por meio de entrevista gravada e aplicação de atividade de leitura, não sendo necessária qualquer outra forma de registro, como fotos. O tempo despendido para as atividades será de aproximadamente 90 (noventa) minutos. Além disso, os dados coletados serão exclusivamente para fins de estudo.

Fica de sua total liberdade desistir ou interromper sua colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. Em caso de dúvida quanto a sua participação na pesquisa, mesmo que no decorrer dela, fico disponível a prestar esclarecimentos.

Para finalizar, declaro que os dados obtidos a partir desta pesquisa poderão ser divulgados em publicações e eventos científicos, mas você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido possui duas vias, as quais deverão ser assinadas pela pesquisadora e pelo participante da pesquisa, ficando cada membro com uma via.

Após esses esclarecimentos, solicito seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por gentileza, os itens que seguem:

() Confirmando que recebi uma via deste Termo de Consentimento, e autorizo a realização da entrevista e da atividade de leitura bem como a divulgação dos dados obtidos no estudo.

() Tendo em vista os itens acima apresentados, eu,,
de forma livre e esclarecida, manifesto meu comprometimento em participar da pesquisa.

(Assinatura da Pesquisadora)

(Assinatura do participante da pesquisa)

Agradeço sua colaboração.

Pesquisadora:
Carina Fior Postinger Balzan
Telefone: (54) 3464 1210
E-mail: cfpbalzan@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul
Bloco M Sala 106
Telefone: (54) 3218 2829
E-mail: jbaguiar1@ucs.br

APÊNDICE D

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Nome:
2. Idade:
3. Naturalidade:
4. Reside atualmente em:
5. Trabalho:
6. Estado civil:
7. Filhos:
8. Qual é a escolaridade do pai ou responsável do sexo masculino?
9. Qual é a escolaridade da mãe ou responsável do sexo feminino?
10. Se os pais não completaram a Educação Básica, você sabe por que motivos não avançaram nos estudos?
11. Você recebeu incentivo de seus pais/familiares para prosseguir os estudos em nível superior?

12. Fale de suas experiências com a leitura na infância:
 - a. Tinha livros ou outros materiais de leitura em casa?
 - b. Você via seus pais lendo? Seus pais contavam histórias, liam para você?
 - c. Na escola, seus professores incentivavam a leitura?
 - d. Você gostava de ler no Ensino Fundamental?

13. Fale de suas experiências de leitura na adolescência.
 - a. Você gostava de ler na adolescência?
 - b. Que tipo de leitura realizava?
 - c. Que livro mais marcou sua experiência de leitura?
 - d. Como você percebia as aulas de Literatura no Ensino Médio?
 - e. Você realizava as leituras solicitadas pelos professores?

14. Fale de suas experiências de leitura no Ensino Superior.
 - a. Atualmente, você gosta de ler?
 - b. Que tipo de material você mais lê? Em que suporte?

- c. Lembra do nome do último livro que leu?
- d. O que significa, para você, hoje, a leitura?
- e. Você desejaria ler mais? E por que motivo não o faz?
- f. Existem diferenças, para você, entre a leitura em geral e a leitura acadêmica? Se sim, quais?
- g. O que mais o motiva para a leitura de textos acadêmicos?
- h. Para fins de estudo, prefere ler em suporte impresso ou digital? Por quê?
- i. Quanto tempo semanal você disponibiliza para a leitura acadêmica?
- j. Você imprime materiais digitais disponibilizados pelos professores para ler?
- k. Você utiliza a biblioteca do Campus? O que acha do acervo?
- l. A disciplina de Português Instrumental colaborou para melhorar sua competência em leitura e escrita?
- m. Em que medida o Curso Superior de Tecnologia tem colaborado para sua formação profissional e pessoal?

APÊNDICE E

TESTE DE COMPETÊNCIA EM LEITURA

Novas profissões: o futuro chegou para trabalhar

As evoluções tecnológicas e as mudanças demográficas demandam a criação de novas carreiras profissionais — e o Brasil já vive essa realidade.

Por Alexa Salomão

O doutor Leonard McCoy, o médico da nave Enterprise, do célebre seriado de ficção científica Jornada nas Estrelas, parecia carregar um hospital numa bolsa a tiracolo. Não importava em que planeta estivesse, ministrava medicamentos e fazia exames complexos, diagnósticos e até cirurgias com equipamentos não muito maiores do que canetas esferográficas.

Suas habilidades eram tão sofisticadas para a medicina conhecida pelos telespectadores dos anos 60, quando o seriado foi ao ar, que ele poderia ser confundido com um engenheiro (quando ajustava uma prótese) ou um químico (ao manipular remédios).

Não por acaso, um dos bordões do personagem era reafirmar a natureza de seu trabalho: “Eu sou médico, não sou físico”, ou “Não sou cientista”, ou “Não sou” qualquer outra profissão com a qual pudesse ser confundido no episódio do momento.

No mundo do trabalho do século 21, cresce a demanda pelos McCoy — profissionais com aptidões e treinamentos sofisticados, não raro tão estranhos à atividade original que parecem atuar em outras áreas. Genericamente é possível chamá-los de profissionais do futuro. Na prática, eles já existem, dando uma nova feição ao mercado de trabalho.

“Grandes oportunidades de emprego estão surgindo em áreas antes inimagináveis, como a biotecnologia, a robótica, a inteligência artificial e as energias renováveis, que exigem um aumento exponencial de conhecimento e habilidades”, diz Neil Jacobstein, presidente da Singularity University, também chamada de universidade do futuro, que funciona no campus da Nasa, a agência espacial americana, no Vale do Silício, na Califórnia, berço de muitas das principais empresas de tecnologia do mundo. “Nos próximos anos, as profissões vão se transformar — muitas irão surgir e algumas até desaparecer.”

Esse processo não é inédito. As profissões estão em constante evolução. Mas, no momento, há uma transformação peculiar no mercado de trabalho graças a uma alteração

estrutural em escala global: a massificação generalizada. Massificação das cidades, dos produtos, dos serviços, bem como dos benefícios e dos problemas.

Mais da metade da população mundial vive hoje em cidades, com acesso inusitado a novas tecnologias, uma busca descomunal por produtos e serviços e concentrando a demanda por recursos naturais, como alimentos, água e energia. Um dos governos que se preocuparam em entender os impactos da nova realidade foi o do primeiro-ministro britânico Gordon Brown, cujo mandato estendeu-se de 2007 a 2010.

Brown encomendou um estudo para identificar as tendências que vão impactar o mercado de trabalho em nível mundial até 2050 e apurar quais profissões tendem a ganhar relevância. O levantamento, realizado e divulgado pela consultoria de tendências britânica Fast-Future em 2010, é um dos mais completos já feitos: coletou depoimentos de 486 especialistas em 58 países e chegou a 110 novas carreiras — com destaque para 20 delas.

São listadas profissões curiosas, mas factíveis, como o policial virtual, especializado em solucionar crimes utilizando a internet, o nanomédico, que faz tratamentos com base na nanotecnologia, e o analista de reciclagem, responsável pela destinação e pelo processamento do lixo.

Um dos pontos altos da pesquisa é a apresentação das grandes tendências que devem criar as condições para que essas carreiras se sobreponham às atuais. Entre os componentes da mudança, dois elementos destacam-se. O primeiro é a popularização das tecnologias de ponta. Novidades como celulares conectados em escala global, televisores que se assemelham a computadores e a internet sem fronteiras são a face mais prosaica da transformação.

As novas tecnologias estão alterando os ofícios na indústria do entretenimento, na exploração de minérios, no cultivo de alimentos, na educação, na saúde — exigindo mão de obra cada vez mais especializada e sofisticada.

Para usar um exemplo simplificado: se no passado o médico generalista deu lugar a quase 60 tipos diferentes de especialista, como o pediatra, o oftalmologista e o radioterapeuta, hoje, entre todas essas modalidades, ganha espaço o médico formado para interpretar diagnósticos por imagens, como a tomografia computadorizada.

“A maioria das profissões está evoluindo para agregar tecnologia e se tornar cada vez mais multidisciplinar”, diz o indiano Rohit Talwar, presidente da Fast Future e um dos coordenadores da pesquisa.

A tecnologia se une à demografia para determinar o mercado de trabalho do futuro. Em 2050, haverá 1,7 bilhão a mais de pessoas em idade ativa nos países emergentes e 9 milhões a menos nas nações desenvolvidas. Principalmente nos países pobres, a demanda por alimentos e energia deve crescer 50% em comparação a 2009, e a de água doce, 30%.

Num cenário de escassez de recursos naturais e de mudanças climáticas, a tendência é que as empresas — e seus profissionais — se dediquem à criação de soluções que possam reduzir os impactos desse crescimento explosivo, justamente em países com pouca estrutura para suportá-lo.

A tendência é que ocorra a ascensão de carreiras dependentes de evoluções científicas, como as de biólogo e agrônomo qualificados para o plantio em larga escala de culturas mais produtivas e baratas, ou de engenheiros especializados na produção e na gestão de energias limpas.

Os próximos 30 anos deverão ser marcados pelo envelhecimento em escala global — outra alteração demográfica com enormes consequências. De acordo com as Nações Unidas, quase um quarto da população — o equivalente a 2 bilhões de pessoas — terá mais de 60 anos em 2050, o dobro da proporção atual. Alguns estudos indicam que há 90% de chance de que pessoas hoje com menos de 50 anos possam se tornar centenários saudáveis e produtivos.

Trata-se de uma mudança social e econômica brutal. Os “novos” idosos abrirão espaço para o surgimento de uma série de serviços. O envelhecimento significa, assim, um mercado de trabalho que se abre e que rapidamente se expande. É muito provável que esses serviços sejam pagos pelos próprios usuários — não com o dinheiro da aposentadoria, mas o da remuneração que eles continuarão a ter como trabalhadores.

“Poderemos ter seis ou até sete carreiras diferentes numa vida de trabalho que se estenderá até 80, 90 anos”, diz Talwar, da Fast Future. “A principal competência do trabalhador passa a ser aprender a aprender, para preservar a capacidade de adquirir novas habilidades, a tolerância diante de incertezas, a habilidade de solucionar problemas e a capacidade de se adaptar culturalmente.”

[...]

SALOMÃO, Alexa. Novas profissões: o futuro chegou para trabalhar. **Revista Exame**, 18 jul. 2011. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/o-futuro-chegou-para-trabalhar/>>. Acesso em: 11 abr. 2017

Você teve alguma dificuldade na leitura do texto?

() sim () não

Se sim, qual foi a maior dificuldade?

() compreensão

() vocabulário

() falta de concentração

() limitações físicas (visão)

() outra:

Nome:

Curso:

E-mail:

Muito obrigada pela participação!

Carina

APÊNDICE F

QUADRO DE ENTREVISTAS

Sujeito	Idade	Estado civil	Naturalidade	Escolaridade dos pais	Ambiente letrado na infância	Experiência com a leitura na escola	Gosto pela literatura ficcional	Motivação em relação ao curso	Trabalho
SF1	20	solteira	São Paulo-SP	Pai: Pós-graduação Mãe: EM Técnico	Havia bastante material de leitura: jornal, revista, livros, literatura infantil. Não lembra dos pais contando histórias ou lendo literatura infantil. Os pais tinham o hábito da leitura, principalmente o pai.	Teve experiências positivas em relação à leitura no EF e no EM. Lembra de professores que motivavam a leitura através de atividades, idas à biblioteca, etc. Gostava muito das aulas de Literatura Brasileira. Despertou mais o gosto pela leitura durante o EM, e lia muito. Coursou a E. Básica em escola particular.	Gosta muito de ler e faz da leitura literária um <i>hobby</i> , mas tem lido menos que no passado. Lê livros de literatura ficcional com frequência. Costuma comprar livros.	O curso não é o pretendido, mas cursa por exigência do pai. Realiza as leituras acadêmicas obrigatórias, mas não as aprofunda.	Não está trabalhando no momento, dedicando-se somente ao curso superior. Dedicar 3h semanais para as leituras acadêmicas.
SF2	21	solteira	Teutônia-RS	Pai: EM Mãe: EM	Havia material de leitura em abundância: jornal, revistas, livros, literatura infantil. Os pais liam e contavam histórias infantis. Havia o hábito da leitura em casa: o pai lia jornal; a mãe, literatura. O incentivo maior para a leitura veio da mãe.	Teve experiências positivas em relação à leitura no EF e no EM. Lembra de professores que motivavam a leitura através de atividades, idas à biblioteca, etc. Achava as aulas de Literatura monótonas. Lia muito durante o EF e o EM. Coursou a E. Básica em escola pública.	Gosta muito de ler e faz da leitura literária um <i>hobby</i> , mas tem lido menos que no passado. Lê livros de literatura ficcional com frequência. Costuma comprar livros.	Tem muito interesse pelo curso e pretende seguir na profissão. Aprofunda as leituras acadêmicas.	É bolsista de iniciação científica. Realiza algumas leituras acadêmicas no próprio local de trabalho. Dedicar de 5h à 7h semanais para as leituras acadêmicas.
SF3	21	solteira	Bento Gonçalves-RS	Pai: EF Mãe: ES	Havia material de leitura em casa, literatura infantil. Os pais contavam histórias inventadas, mas não lembra de ter visto os pais lendo. A tia (que trabalhava em biblioteca) foi quem mais incentivou a leitura.	Teve experiências positivas em relação à leitura no EF, principalmente. Lembra de professores que motivavam a leitura através de atividades, hora do conto, idas à biblioteca, etc. Achava as aulas de Literatura pouco interessantes e preferia ler	Gosta de ler, mas tem lido menos do que no passado. Lê livros de literatura ficcional com frequência, principalmente <i>best-sellers</i> .	Não tem certeza sobre o curso e não seguirá a profissão. Pretende fazer outro curso depois. Faz apenas as leituras acadêmicas obrigatórias, mas não as aprofunda.	Não está trabalhando no momento, dedicando-se somente ao curso superior. Dedicar 3h semanais para as leituras acadêmicas.

						<i>best sellers.</i> Lia muito durante o EF e o EM. Cursou a E. Básica em escola pública.			
SF4	21	solteira	Bento Gonçalves-RS	Pai: Pós-graduação Mãe: EM incompleto	Havia material de leitura em abundância: jornal, revista, livros, literatura infantil. Os pais liam e contavam histórias infantis. Havia o hábito da leitura em casa, mas o incentivo maior para a leitura veio da tia, que era bibliotecária.	Teve experiências positivas em relação à leitura no EF e no EM. Lembra de professores que motivavam a leitura através de atividades, idas à biblioteca, dramatizações, etc. Gostava das aulas de Literatura. Lia muito durante o EF e o EM. Cursou a Educação Básica em escola pública.	Gosta muito de ler e faz da leitura literária um <i>hobby</i> , mas tem lido menos que no passado. Lê livros de literatura ficcional com frequência. Costuma comprar livros.	Não tem certeza sobre o curso e se seguirá a profissão. Fez o curso para dar continuidade à área de formação do Ensino Médio Técnico. Faz apenas as leituras acadêmicas obrigatórias.	Não está trabalhando no momento, dedicando-se somente ao curso superior. Dedicar 3h semanais para as leituras acadêmicas.
SM5	20	solteiro	Farroupilha-RS	Pai: EF Incompleto Mãe: EF	Havia material de leitura em casa, jornal, principalmente, e também revistas, livros infantis e gibis. Os pais contavam histórias e lembra do pai lendo jornal, e a mãe, revista, porém com pouca frequência.	Teve experiências positivas com a leitura nas séries iniciais do EF, mas não nas séries finais (5ª a 8ª). No EM, gostava das aulas de literatura e lia os livros solicitados. A maior frequência de leitura no EM era de jornal, não de livros. Cursou a E. Básica em escola pública.	Não tem o costume de ler. Desde que concluiu o EM nunca mais leu literatura ficcional.	O curso não foi a primeira opção, mas se aproxima da área pretendida. Está muito motivado, pois já trabalha na área. Realiza as leituras obrigatórias, mas não as aprofunda por falta de tempo, já que trabalha muitas horas por dia. Compra livros relacionados ao curso.	Trabalha na agricultura com a família. Produção e comércio de hortifrutis. Acorda todos os dias às 4h da madrugada. Disponibiliza os finais de semana para as leituras acadêmicas (de 3h a 5h semanais).
SF6	22	solteira	Fagundes Varela-RS	Pai: EF incompleto Mãe: EF	Não havia muito material de leitura em casa. Tinha alguns livros de literatura infantil e de colorir presenteados pela mãe. Não lembra dos pais contando ou lendo histórias. A leitura não era prática comum na família.	No EF lembra de atividades relacionadas à leitura, como idas à biblioteca, mas não lembra de nenhum professor que tenha despertado o gosto pela leitura. Teve dificuldades na fase da alfabetização. No EM foi despertando o gosto pela leitura, mas não devido à escola. Achava as aulas	Gosta muito de literatura ficcional, e faz da leitura um <i>hobby</i> . Lê principalmente <i>best-sellers</i> . Tem o costume de comprar livros.	O curso foi o pretendido e tem muito interesse pelo mesmo. Realiza as leituras solicitadas, aprofundando-as. Compra livros relacionados ao curso.	Técnica em Agropecuária. Disponibiliza os finais de semana para as leituras acadêmicas (5 a 6h semanais).

						de literatura monótonas e não tinha interesse pelas leituras prescritas. Começou a gostar de ler <i>best-sellers</i> . Cursou a E. Básica em escola pública.			
SF7	20	solteira	Bento Gonçalves-RS	Pai: EM Mãe: Pós-graduação	Tinha muito material de leitura em casa: literatura infantil, gibis, livros, revistas, etc. A mãe, como professora de língua portuguesa, lia e contava histórias. O pai lia jornal. A mãe foi a que mais incentivou a leitura.	Teve experiências positivas com a leitura no EF, como projetos de leitura, hora do conto, idas à biblioteca. No EM não gostava das aulas de literatura por causa da professora. Lia os livros solicitados por obrigação. Gostava muito de ler no EF e no EM, mas não os livros prescritos pela escola. Cursou a E. Básica em escola pública.	Não gosta de literatura ficcional, mas gosta muito de ler livros sobre comportamento, finanças, psicologia. Tem o costume de comprar livros da área de interesse.	O curso foi o pretendido porque está relacionado à área em que atua. Pretende cursar Psicologia depois de concluir o curso de Tecnologia em Alimentos. Realiza as leituras obrigatórias, e aprofunda as de maior interesse.	Tem uma microempresa que fabrica <i>brownies</i> . Realiza as leituras no próprio local de trabalho. Dedicada de 3 a 5h semanais para as leituras acadêmicas.
SF8	20	solteira	Bento Gonçalves-RS	Pai: EF Mãe: EF incompleto	Não havia muito material de leitura em casa. O mais comum era o jornal. Os pais não contavam nem liam histórias infantis. Não lembra de ter visto os pais lendo. Não havia incentivo à leitura em casa.	Teve experiências positivas com a leitura no EF, mas não tinha muito interesse pela leitura. No EM lia apenas o necessário para os estudos. Não lembra de nenhum professor no EM que tenha incentivado a leitura. Não gostava das aulas de literatura. Não tinha o costume de ler na infância e na adolescência. Cursou a E. Básica em escola pública.	Não gosta de ler literatura ficcional e não tem o costume de ler nem de comprar livros.	O curso não foi a primeira opção, mas se encaixa na área de conhecimento pretendida. Tem interesse pelo curso e realiza as leituras acadêmicas obrigatórias, aprofundando algumas de maior interesse.	É presidente do diretório acadêmico do curso. Realiza as leituras acadêmicas no próprio local de trabalho. Dedicada 10h semanais para as leituras acadêmicas.
SM9	33	casado	Rio de Janeiro-RJ	Pai: EM Mãe: ES	Havia material de leitura: enciclopédia, dicionários, livros. Não lembra dos pais lendo ou contando histórias infantis. O pai não lia; a mãe lia para fins de estudo. A mãe incentivava a leitura e, principalmente, os	Teve experiências positivas com a leitura durante o EF, professoras que incentivavam a leitura. No EM, porém, lia por obrigação. Não gostava das aulas de literatura. Cursou a E. Básica em escola pública.	Não gosta de literatura ficcional. Não tem o costume de ler. Ocasionalmente compra algum livro por influência da esposa.	O curso não foi a primeira opção, mas relaciona-se à função que desempenha, então, consegue aplicar a teoria no próprio trabalho. Não pretende seguir na área; o objetivo é completar o nível	Profissão: militar A profissão permite realizar as leituras acadêmicas no próprio local de trabalho. Disponibiliza 4h semanais

					estudos.			superior e fazer concursos. Faz apenas as leituras acadêmicas obrigatórias.	para as leituras acadêmicas.
SM10	30	casado	Natal - RN	Pai: EF incompleto Mãe: EF	Havia material de leitura em casa, como literatura infantil, histórias em quadrinhos, gibis e livros didáticos. Não lembra dos pais lendo ou contando histórias infantis. Os pais não tinham o costume de ler. A irmã, que era professora, incentivava a leitura.	Teve experiências positivas com a leitura durante o EF, e lia mais que no EM. No EM lia por obrigação, por conta do vestibular. Leu alguns livros por iniciativa própria, como a Bíblia. Não gostava das aulas de literatura. Cursou a E. Básica em escola pública.	Gosta de ler, mas não é um <i>hobby</i> . Não lê literatura com muita frequência, 2 livros por ano aproximadamente. Ocasionalmente compra algum livro de literatura, <i>best-sellers</i> principalmente.	O curso não foi a primeira opção, mas relaciona-se à função que desempenha, então, consegue aplicar a teoria no próprio trabalho. Não pretende seguir na área; o objetivo é completar o nível superior e fazer concursos. Faz apenas as leituras acadêmicas obrigatórias.	Profissão: militar A profissão permite realizar as leituras acadêmicas no próprio local de trabalho. Disponibiliza 3h semanais para as leituras acadêmicas.

APÊNDICE G

PROJETO CAFÉ LITERÁRIO



Serviço Público Federal
 Ministério da Educação
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

**Esta impressão não tem validade antes de ser enviada para o SIGProj
 Submeta a proposta e imprima novamente este documento.**

FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA - SIGProj
EDITAL Edital IFRS n° 73/2017 – Registro de ações de extensão – Fluxo Contínuo 2018

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:
 SIGProj N°:

PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO: Café Literário

TIPO DA PROPOSTA:

Curso Evento Prestação de Serviços
 Programa Projeto

ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL:

Comunicação Cultura Direitos Humanos e Justiça Educação
 Meio Ambiente Saúde Tecnologia e Produção Trabalho
 Desporto

COORDENADOR: Carina Fior Postinger Balzan

E-MAIL: carina.balzan@bento.ifrs.edu.br

FONE/CONTATO: 3464-1210



Serviço Público Federal
 Ministério da Educação
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

FORMULÁRIO DE CADASTRO DE PROJETO DE EXTENSÃO

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:
SIGProj N°:

1. Introdução

1.1 Identificação da Ação

Título: Café Literário

Coordenador: Carina Fior Postinger Balzan / Docente

Tipo da Ação: Projeto

Edital: Edital IFRS nº 73/2017 – Registro de ações de extensão – Fluxo Contínuo

Faixa de Valor:

Vinculada à Programa de Extensão? Não

Instituição: IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Unidade Geral: Bento Gonçalves - Câmpus Bento Gonçalves - Extensão

Unidade de Origem: EXT - Extensão

Início Previsto: 01/08/2018

Término Previsto: 15/12/2018

Possui Recurso Financeiro: Não

1.2 Detalhes da Proposta

Carga Horária Total da Ação: 15 horas

Justificativa da Carga Horária:

Periodicidade: Semestral

A Ação é Curricular? Não

Abrangência: Local

Tem Limite de Vagas?	Não
Local de Realização:	O Projeto será desenvolvido nas instalações do Campus Bento Gonçalves, conforme disponibilidade de sala.
Local(ais) na(o) IFRS:	Campus Bento Gonçalves;
Período de Realização:	O projeto será desenvolvido semestralmente, concomitantemente ao período letivo.
Tem Inscrição?	Não

1.3 Público-Alvo

Estudantes matriculados nos cursos de graduação oferecidos pela Instituição: Cursos Superiores de Tecnologia, Licenciaturas e Bacharelado.

Nº Estimado de Público: 30

Discriminar Público-Alvo:

	A	B	C	D	E	Total
Público Interno da Universidade/Instituto	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Federais	0	30	0	0	0	30
Instituições Governamentais Estaduais	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Municipais	0	0	0	0	0	0
Organizações de Iniciativa Privada	0	0	0	0	0	0
Movimentos Sociais	0	0	0	0	0	0
Organizações Não-Governamentais (ONGs/OSCIPs)	0	0	0	0	0	0
Organizações Sindicais	0	0	0	0	0	0
Grupos Comunitários	0	0	0	0	0	0
Outros	0	0	0	0	0	0
Total	0	30	0	0	0	30

Legenda:

(A) Docente

(B) Discentes de Graduação

(C) Discentes de Pós-Graduação

(D) Técnico Administrativo

(E) Outro

1.4 Parcerias

Não há Instituição Parceira.

1.5 Caracterização da Ação

Área de Conhecimento: Lingüística, Letras e Artes » Letras » Literatura Brasileira

Área Temática Principal: Cultura

Área Temática Secundária: Educação

1.6 Descrição da Ação

Resumo da Proposta:

A literatura ficcional é fundamental na formação do ser humano, pois amplia a compreensão do mundo, desenvolve a capacidade de reflexão, a criticidade, a imaginação e a criatividade. No entanto, apesar dessa importância, a literatura ficcional tem pouca representatividade dentro do Ensino Superior. Exoetando-se o curso de Letras, que faz da literatura seu objeto de estudo, os demais cursos de nível superior não incluem a literatura em suas estruturas curriculares, deixando, dessa forma, de estimular os estudantes em relação à leitura ou de fomentar o hábito nos que já são leitores. O Projeto visa, portanto, proporcionar aos estudantes do Ensino Superior do IFRS-Campus Bento Gonçalves um espaço para a leitura, fruição e reflexão sobre o texto literário em seus diversos gêneros (conto, poesia, romance), promovendo o acesso à literatura ficcional enquanto manifestação artística e cultural da humanidade, contribuindo, também, para a formação do estudante em sua plenitude.

Palavras-Chave:

literatura, ensino superior, formação de leitores

Informações Relevantes para Avaliação da Proposta:

1.6.1 Justificativa

A leitura literária, por estar dissociada de uma aplicação prática, muitas vezes é vista pelos estudantes, mas também por alguns docentes e pela própria instituição de ensino, como um saber desnecessário, "inútil" portanto para o desempenho da profissão, principalmente nas áreas técnicas e exatas. Em contraposição a essa ideia, podemos citar a obra intitulada *A utilidade do inútil: um manifesto*, de Nuccio Ordine (2016), em que o professor e filósofo reflete sobre a utilidade daqueles saberes cuja essência está completamente desvinculada de qualquer fim utilitarista, distante de qualquer vínculo prático e comercial, como a arte em suas diferentes manifestações, entre elas, a literatura. Para ele, a literatura consiste em: "Um ato gratuito, sem uma finalidade precisa, e capaz de escapar de toda lógica comercial. Inútil, portanto, porque não pode ser monetizado. Mas necessário para expressar com a sua própria existência um valor alternativo à supremacia das leis do mercado e do lucro." (ORDINE, 2016, p. 37).

Segundo o autor, há saberes que possuem um fim em si mesmos, ou seja, devido à sua natureza gratuita e desinteressada, desempenham função fundamental no cultivo do espírito e no crescimento civil e cultural da humanidade. Ou seja:

[...] a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse exclusivamente econômico, está progressivamente matando a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil que deveria inspirar toda atividade humana. No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte. (ORDINE, 2016, p. 12) .

Nesse sentido, assumimos a perspectiva de que à leitura de textos acadêmicos e científicos deve-se oportunizar aos estudantes de nível superior a leitura de textos literários (romances, contos, poesia), pois ambas as leituras se complementam na formação de um profissional com capacidade inventiva, criatividade, versatilidade. De acordo com Petit (2009):

E se a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa, é porque permite um distanciamento, uma descontextualização; mas também porque abre um espaço para o devaneio, no qual outras possibilidades são cogitadas [...]. Mas já lhes digo que, a esse respeito, não se deve opor a leitura considerada instrutiva àquela que estimula a imaginação. Uma e outra, uma aliada à outra, podem contribuir para o pensamento, que necessita lazer, desvios, passos fora do caminho. (PETIT, 2009, p. 28).

Como a literatura ficcional não é contemplada, ao menos de maneira formal, na estrutura curricular da maioria dos cursos oferecidos pela instituição, o ensino superior acaba não oportunizando aos estudantes a experiência da leitura literária, restringindo-se ao ensino dos conteúdos técnicos e científicos relacionados à área de atuação profissional. Dessa forma, justificamos a realização do Projeto Café Literário no IFRS-Campus Bento Gonçalves e acreditamos que a participação dos estudantes poderá contribuir para a ampliação da visão de mundo, da criticidade e da criatividade, características indispensáveis na formação dos futuros profissionais.

1.6.2 Fundamentação Teórica

Durante sua trajetória escolar, por inúmeras vezes, o estudante entra em contato com o texto literário. Esse encontro pode ser mais ou menos prazeroso, mais ou menos interessante, mais ou menos marcante. Do encantamento inicial com a literatura infantil e juvenil durante a educação infantil e o Ensino Fundamental, em que as histórias contadas ou lidas apresentavam-lhe o mundo da imaginação, da fantasia, o estudante passa, no ensino médio, para o estudo sistemático de obras e autores representativos da literatura brasileira, o que pode despertar-lhe ainda mais o gosto pela leitura ou, em muitos casos, gerar frustração e desinteresse pela leitura em geral. Sabe-se que a formação do leitor tem a ver com as experiências do sujeito ao longo da vida, da maneira como vivenciou a leitura, da forma como ocorreu a mediação entre o leitor e o texto, além de outros fatores como o contexto social, cultural e econômico em que está inserido (PAVIANI, 2006; HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010).

Ao ingressar no Ensino Superior, o estudante depara-se com um grande volume de leituras voltadas ao aproveitamento das disciplinas do curso, como capítulos de livros, artigos, apostilas, manuais, entre outros materiais. Trata-se de textos de caráter técnico e científico, cuja linguagem caracteriza-se pela objetividade, clareza e precisão. O estudante vai perdendo, assim, o contato que tinha com o texto literário. Dependendo do curso escolhido, então, ele nunca mais terá a oportunidade de ler, comentar ou analisar um texto literário em sala de aula, com a mediação de um professor. Para alguns estudantes, que não desenvolveram o gosto pela leitura ou que vivenciaram experiências frustrantes com a literatura ao longo de sua trajetória escolar, isso pode ser um alívio, e talvez vislumbrem no Ensino Superior a oportunidade de se livrarem de vez do texto literário. Para outros, pode significar uma perda, um sentimento de orfandade diante de um mundo de leituras ainda por explorar. De qualquer forma, a partir do ingresso no Ensino Superior, o acadêmico torna-se o único responsável pelas leituras não vinculadas ao curso, ou seja, as leituras por prazer ou como forma de entretenimento, possuindo total liberdade para escolher seus livros, obras, autores, ou, como não é raro acontecer, para abandonar a literatura definitivamente.

Muito já se falou sobre a importância da literatura ficcional na constituição do sujeito em idade escolar, sobretudo o da Educação Básica. Por meio da literatura, tem-se acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história da humanidade, possibilitando novos repertórios de informação. Ela favorece a ampliação e o aprofundamento do conhecimento, como também desenvolve competências para a observação, a análise e a reflexão a respeito das certezas ou hipóteses construídas. Pela literatura, promove-se o acesso às formas particulares e específicas de escrever, podendo levar o leitor a aprimorar suas competências de escrita. De acordo com Antunes (2009), a literatura é fundamental ainda no desenvolvimento da afetividade, da sensibilidade artística e do gosto estético:

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada. Para entrar no mistério, na transcendência, em mundos de ficção, em cenários de outras imagens, criadas pela polivalência de sentido das palavras. (ANTUNES, 2009, p.200).

Todas essas competências proporcionadas pela leitura do texto literário deveriam estender-se também ao estudante do Ensino Superior, entendido como sujeito em formação, agregando-se aos conhecimentos técnicos e científicos ensinados na universidade, na constituição do futuro profissional.

A literatura é, segundo Llosa (2005), uma atividade insubstituível para a formação do sujeito na sociedade moderna e democrática, e que, por isso, deveria fazer parte de todos os programas de educação como uma disciplina básica. Em uma época de profunda especialização do conhecimento devido aos avanços da ciência e da técnica, a literatura atua como um denominador comum da experiência humana, graças ao qual as pessoas se reconhecem e dialogam, não importando o quão distintas sejam as suas ocupações, as geografias e as circunstâncias que as separam. Como explica o autor:

A especialização conduz à incomunicabilidade social, ao esgarçamento do conjunto dos seres humanos em assentamentos ou guetos culturais de técnicos e de especialistas, aos quais uma linguagem, códigos e uma informação progressivamente setorizada e parcial confinam naquele particularismo contra o que nos alertava o velhíssimo refrão: não se concentre tanto no ramo ou na folha como para esquecer que são parte de uma árvore, e essa, de um bosque. De ter consciência cabal da existência do bosque depende, em boa medida, o sentimento de pertencer que mantém unido o todo social e o impede de se desintegrar numa miríade de particularismos solipsistas. (LLOSA, 2005, p.379).

De fato, vivemos na era da ciência e da tecnologia, na qual a especialização do conhecimento foi gerando uma fragmentação do saber e a criação de um vocabulário hermético, onde a existência de cada indivíduo fica compartimentada em determinada profissão e especialidade, eliminando os denominadores comuns da cultura, os quais permitem aos homens coexistir, comunicar-se, ser solidários. O sentimento de pertencer à coletividade humana, através do tempo e do espaço, conforme Llosa (2005), é a realização mais elevada da cultura, e nada contribui mais do que a literatura para renová-lo, a cada geração.

Em comparação a épocas anteriores, de acordo com Candido (2004), o ser humano chegou a um máximo de racionalidade técnica e domínio sobre a natureza. No entanto, a irracionalidade do comportamento também chegou ao máximo, nutrida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade.

O autor nos fala do direito à literatura, classificando-a como um "bem incompressível", algo que não pode ser negado a ninguém. Certos bens são incompressíveis, isto é, não podem ser suprimidos, como alimento, casa, roupas. Outros são compressíveis, como cosméticos, enfeites. Segundo o autor:

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2004, p.174)

A literatura constitui-se como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não existe povo ou indivíduo que possa viver sem ela, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. A criação ficcional ou poética está presente em cada indivíduo, analfabeto ou erudito, na forma de anedota, causo, história em quadrinhos, canção popular, manifestando-se desde o devaneio amoroso ou econômico até à atenção na novela da televisão ou leitura de um romance.

A literatura seria, portanto, uma necessidade universal que precisa ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, pois pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos, nos humaniza. Candido entende humanização como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (2004,

p.180)

Toda obra literária é uma espécie de objeto construído, e é grande o poder humanizador desta construção. Segundo Candido (2004), quando elaborada em uma estrutura pelo autor, a palavra organizada, num modelo de coerência, torna o leitor capaz de ordenar a própria mente e sentimentos e, em consequência, mais capaz de organizar a visão do mundo. A literatura permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, transforma o informal ou o inexpresso em estrutura organizada, que se põe acima do tempo e serve para cada um representar mentalmente as situações desse tipo, daí sua função humanizadora.

Negar a fruição da literatura é, segundo Candido (2004), mutilar a nossa humanidade. Além disso, a literatura pode ser um instrumento consciente de "desmascaramento", pelo fato de revelar as situações de restrição ou negação dos direitos, a miséria, a servidão, a mutilação espiritual, estando muito ligada à luta pelos direitos humanos.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a literatura é de suma importância também na formação dos estudantes do ensino superior, enquanto profissionais autônomos, críticos e reflexivos, preparados para compreender o mundo e as relações que os cercam e capazes de exercer efetivamente a cidadania, com solidariedade e respeito às diferenças.

1.6.3 Objetivos

Proporcionar aos estudantes do Ensino Superior do IFRS-Campus Bento Gonçalves um espaço para a leitura, fruição e reflexão sobre o texto literário em seus diversos gêneros (conto, poesia, romance), promovendo o acesso à literatura ficcional enquanto manifestação artística e cultural da humanidade.

1.6.4 Metodologia e Avaliação

O Projeto Café Literário será desenvolvido da seguinte forma:

Os encontros ocorrerão quinzenalmente, em dia da semana e horário a serem combinados com o grupo e de acordo com a disponibilidade do leitor-mediador. O leitor-mediador será um docente da instituição com formação em Letras e com experiência na área de Literatura. Dentro do mês, ocorrerão dois encontros, com duração de uma hora cada um, com dinâmicas diferentes:

- O primeiro encontro do mês será dedicado à leitura de textos literários mais curtos como poesia, conto, crônica. A leitura do texto(s) escolhido(s) será realizada de maneira coletiva, em voz alta, seguida da reflexão e discussão sobre a obra.

- O segundo encontro será voltado à reflexão e discussão em grupo de uma obra mais extensa, como o romance. O texto escolhido será anunciado com antecedência aos participantes, que deverão realizar a leitura previamente à data do encontro. As obras poderão ser de literatura brasileira ou estrangeira, dando preferência aos títulos existentes na Biblioteca da Instituição.

Como o nome do Projeto sugere, será oferecido aos participantes café e/ou chá, além de alguns petiscos, caracterizando os encontros como um momento de reunião social e descontração.

A condução do projeto, a seleção dos textos literários e a organização dos encontros ficarão sob a responsabilidade do leitor-mediador, sendo que os participantes poderão sugerir e auxiliar na seleção das obras. Os estudantes do curso de Licenciatura em Letras poderão auxiliar o leitor-mediador na análise dos textos literários, a partir dos conhecimentos de Teoria Literária.

Outras atividades também poderão ser desenvolvidas pelos participantes do projeto sob a orientação do leitor-mediador, como a organização de um Mural da Leitura, onde, mensalmente, serão afixados poemas e sugestões de leituras. A ideia é proporcionar ao maior número possível de estudantes o contato com textos literários, estimulando a leitura, despertando o interesse pela literatura e contribuindo para a formação de leitores.

Em consonância com o objetivo do projeto, que visa à promoção da literatura entre os estudantes, a participação dos estudantes não estará vinculada às exigências acadêmicas, como controle de frequência e avaliações. Os estudantes participarão por iniciativa e interesse próprios, pela finalidade única de usufruir de um momento de prazer, de fruição e de encantamento, proporcionado pela leitura literária.

Total de Certificados: 31

Menção Mínima:

Frequência Mínima (%): 70

Justificativa de Certificados: Serão emitidos certificados aos participantes cuja frequência no Projeto for igual ou superior a 70% da carga horária.

1.8 Outros Produtos Acadêmicos

Gera Produtos: Sim

Produtos: Anais
Artigo Completo
Relato de Experiência

Descrição/Tiragem:

1.9 Anexos

Não há nenhum anexo

2. Equipe de Execução

2.1 Membros da Equipe de Execução

Docentes da IFRS

Nome	Regime - Contrato	Instituição	CH Total	Funções
Carina Fior Postingher Balzan	Dedicação exclusiva	IFRS	15 hrs	Coordenador, Ministrante

Discentes da IFRS

Não existem Discentes na sua atividade

Técnico-administrativo da IFRS

Não existem Técnicos na sua atividade

Outros membros externos a IFRS

Não existem Membros externos na sua atividade

Coordenador:

Nome: Carina Fior Postingher Balzan
RGA:
CPF: 98635401091
Email: carina.balzan@bento.ifrs.edu.br
Categoria: Professor Titular
Fone/Contato: 3464-1210

2.2 Cronograma de Atividades

Atividade: Coordenação e execução do projeto
Início: Ago/2018 **Duração:** 5 Meses
Somatório da carga horária dos membros: 3 Horas/Mês
Responsável: Carina Fior Postinger Balzan (C.H. 3 horas/Mês)

Responsável	Atividade	2018											
		Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Carina Fior Postinger Balzan	Coordenação e execução do projeto	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X

_____, 27/05/2018
 Local Carina Fior Postinger Balzan
Coordenador(a)/Tutor(a)
