



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E LÍNGUAS VERNÁCULAS
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

Karyna Landra Marcelino

A coprodução de sentidos na leitura: um olhar para recém-ingressantes na esfera acadêmica

Florianópolis
2020

Karyna Landra Marcelino

A coprodução de sentidos na leitura: um olhar para recém-ingressantes na esfera acadêmica

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas.
Orientadora: Profa. Rosângela Pedralli, Dra.

Florianópolis
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Landra Marcelino, Karyna
A COPRODUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA: : UM OLHAR PARA
RECÉM-INGRESSANTES NA ESFERA ACADÊMICA / Karyna Landra
Marcelino ; orientador, Rosângela Pedralli, 2020.
85 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Graduação em Letras Português,
Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Letras Português. 2. leitura acadêmica. 3. esfera
acadêmica. 4. letramento. I. Pedralli, Rosângela . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Letras
Português. III. Título.

Karyna Landra Marcelino

A coprodução de sentidos na leitura: um olhar para recém-ingressantes na esfera acadêmica

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Bacharel” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas

Florianópolis, 2 de dezembro de 2020.

Prof. Heronides Maurílio de Melo Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Rosângela Pedralli, Dra.
Orientadora
UFSC/CCE/DLLV

Profa. Sabatha Catoia Dias, Dra.
FURG

Aline Thessing, Me.
UFSC/CCE/PPGLin

AGRADECIMENTOS

A toda população brasileira, que, de forma indireta, contribuiu financeiramente para a produção deste trabalho, por meio de seus impostos pagos mensalmente, semanalmente e diariamente. Muitos se esquecem dessas pessoas, mas é graças a elas que esta Universidade esta de pé atualmente, mesmo que, infelizmente, a grande maioria nem saiba da existência deste e de muitos trabalhos produzidos academicamente. Muitos tampouco sabem onde está sendo investido o seu precioso tempo em trabalho, do qual todo mês brota uma miséria chamada salário.

A todos os que viveram nesta terra e que nos deixaram de herança um vasto ensinamento de como viver, aprender e ensinar. Aos que construíram uma belíssima e tenra filosofia, para que nos constituíssemos ideologicamente como seres humanos. Àqueles que deram a vida para nos mostrar e provar que não devemos nos curvar e nem sermos explorados. Àqueles que fizeram de suas vidas um testemunho do que acreditavam ser coerente.

A todos os teóricos que compõem este trabalho, por me fortalecer intelectualmente e me fazer amadurecer no seio da ciência, da arte e da filosofia.

Agradecimentos especiais aos meus queridos e estimados pais, Adriana da Silva Landra e Adelir Antônio Marcelino, os quais, com muito esforço, me ensinaram a estudar e a buscar o conhecimento. À Michelle Donizeth Euzébio, que, com toda paciência, me mostrou o mundo das letras, pois, quando ia na casa dela, a questionava sobre “o porquê de o sofá se chamar sofá”. Ao professor Carlos Eduardo Schmidt Capela, que me ensinou a ler e estudar dentro da esfera acadêmica e que me mostrou o quão valiosa a teoria literária é. Às estimadas professoras Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati e Rosângela Pedralli, que me ensinaram a escrever e a ler também, e que me levaram ao mundo maravilhoso da filosofia. Ao professor Mauri Furlan, que me mostrou a Língua Latina e os valiosos ensinamentos dos romanos. À professora Izete Lehmkuhl Coelho, que me mostrou um dos campos científicos que compõem a UFSC. Ao professor Fábio Lopes da Silva, que me mostrou o quanto não sei de nada e o quão devo procurar aprender.

Aos amigos que fiz nesta Universidade, ao restante dos meus familiares e ao Marcelo.

“Ler é a arte de desatar nós cegos.”
(GOETHE)

RESUMO

Com o objetivo de analisar a relação da leitura acadêmica entre os recém-ingressantes na universidade, o presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como foco compreender (i) qual é o tipo de leitura que esses novos alunos fazem dentro e fora da esfera acadêmica e (ii) se tais estudantes entendem que a leitura realizada nessa esfera é movida pela atividade de estudo. Em vista disso, utilizou-se como aporte teórico os Estudos do Letramento, dos quais cabe destacar os seguintes autores Barton e Hamilton (1998); Hamilton (2000); Heath (2001); Gee (2008); Kleiman (2008a); Street (2003); Tomazoni (2012), e as proposições sobre leitura de Geraldi (1997) e Britto (2003, 2012). Além disso, este trabalho consiste em uma análise de interações realizadas a partir de uma *roda de conversa*, que contou com quatro estudantes de primeira fase de dois cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – Ciências Sociais e Engenharia Elétrica –, sendo três participantes de Ciências Sociais e um de Engenharia Elétrica. Nessa direção, o trabalho realizado permitiu uma compreensão mais acurada acerca do papel da Universidade na promoção de trabalho educativo com vistas à formação aos estudantes para a habituação ao estudo do texto numa perspectiva crítica. Assim considerando, as Universidades precisam capacitar formadores a ensinar os novos estudantes a prática de leitura concebida como prática social, envolvendo o estudo de textos característicos do letramento dominante, porque o é privilegiado neste espaço, com vistas à apropriação do conhecimento na dialética com à assunção de uma posição crítica em relação ao modo de (re)produção do conhecimento nessa esfera, mas também socialmente.

Palavras-chave: leitura acadêmica; letramento acadêmico; esfera acadêmica.

ABSTRACT

Aiming at analyzing the academic literacy among the students recently admitted into the university, this thesis focuses on understanding: (i) what is the type of reading that these students perform in and outside the university environment; and (ii) whether such students understand that the reading performed at the university is driven with the purpose of studying. To this end, Literacy Studies were used as theoretical background, among which those published by Barton and Hamilton (1998); Hamilton (2000); Heath (2001); Gee (2008); Kleiman (2008a); Street (2003); Tomazoni (2012); and the literacy propositions by Geraldi (1997) and Britto (2003, 2012). Furthermore, this thesis includes interactions analysis carried out based on a *conversation round*, in which four first-semester students of two undergraduate courses of the Federal University of Santa Catarina participated: three from Social Sciences, and one student from Electrical Engineering. In this context, the study allowed for a more accurate comprehension of the role the university has on promoting educational work, aiming at making the students acquainted with studying texts in a critical perspective. Hence, the universities must qualify their teachers on how to guide the new students into the reading practice conceived as social practice, encompassing the study of texts concerning the dominant literacy, since it is the privileged one in the academic environment. The goal is to allow the students to acquire knowledge in dialectics, so that they can be critical regarding the way knowledge is (re)produced in such environment, as well as socially.

Keywords: academic reading; academic literacy; academic environment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização das interações a partir das questões-gatilho	47
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CAPÍTULO TEÓRICO: USOS SOCIAIS DA ESCRITA E CONCEPÇÕES DE LEITURA	17
2.1	LETRAMENTO ACADÊMICO	17
2.2	LETRAMENTO SOB A LUZ DA CRÍTICA	29
2.3	LEITURA: CONCEPÇÃO E TIPOS	35
3	LEITURA POR ACADÊMICOS RECÉM-INGRESSANTES: UMA ANÁLISE DOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA	46
3.1	A LEITURA EXTRA-ACADÊMICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS INTERAÇÕES COM OS PARTICIPANTES SOBRE OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA	50
3.2	A LEITURA NA ESFERA ACADÊMICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS INTERAÇÕES COM PARTICIPANTES SOBRE OS USOS DA ESCRITA NA UNIVERSIDADE	61
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICE A – QUESTÕES-GATILHO	80

1 INTRODUÇÃO

Neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) discute-se a leitura por discentes universitários, especificamente no caso de alunos recém-ingressantes na esfera acadêmica. Com o objetivo de compreender a relação desses universitários com a leitura de textos acadêmicos, este trabalho procurou investigar como esses estudantes executavam a tarefa de leitura, especificamente leitura estudo de texto, na esfera acadêmica. Para isso, buscou-se identificar qual é o tipo de leitura que alunos recém-ingressantes fazem dentro e fora da Universidade. Além disso, diante desse objetivo, está também voltado a depreender se tais estudantes entendem que a leitura realizada na esfera acadêmica é movida pela atividade de estudo.

Em vista desse objeto de investigação, em 2016, realizou-se uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) que tinha como ponto de partida entender de que forma acadêmicos recém-ingressantes na Universidade relacionavam-se com a escritura e a leitura dentro e fora do contexto acadêmico. Sendo assim, esta monografia é uma retomada dessa pesquisa, realizada à época à luz do ideário do Letramento, o qual é compreendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 2008b, p. 18–19).

No que concerne à geração de dados realizada no trabalho de IC de então, foram analisadas as informações e percepções sobre a escrita – nas manifestações de escritura e leitura – dentro e fora da universidade. Estas informações foram coletadas a partir de uma roda de conversa, que contou com quatro estudantes de primeira fase de dois cursos de graduação da UFSC: três estudantes de Ciências Sociais e um de Engenharia Elétrica. Na roda de conversa em tela, esses alunos foram convidados a relatar e discutir sobre tal relação a partir de algumas *questões-gatilho* (PEDRALLI, 2014) (cf. APÊNDICE ÚNICO), as quais visavam à compreensão, especialmente, de como a leitura era feita por eles dentro e fora da academia e se tinham o discernimento de que a leitura feita na Universidade tinha como tarefa principal o estudo.

Cabe mencionar que a metodologia utilizada está inserida na pesquisa qualitativa, mais especificamente de *estudo de caso*, que tem por objetivo descrever uma determinada unidade. Sendo assim, nesta pesquisa, a leitura por alunos recém-ingressantes na Universidade seria o caso de nossa análise e por isso se enquadra como a unidade de pesquisa deste estudo de caso. Ademais, segundo André (YIN, 2014, p. 31),

[...] o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador, ao selecionar uma unidade, é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

Como aporte teórico, como já foi mencionado, utilizou-se os Estudos de Letramento, especialmente pela via das contribuições de Kleiman (2008b). Tal marco teórico traz à tona a discussão de *práticas e eventos de letramento*, conceitos fundamentais para a execução deste trabalho, visto que é através das práticas e dos eventos de letramento que consegue-se captar o que os indivíduos fazem com a escritura e com a leitura, em quais situações elas ganham lugar e o modo como esses indivíduos tomam parte delas. De antemão, define-se *práticas de letramento* como “o que as pessoas fazem com a língua escrita. De qualquer maneira, as práticas não são unidades observáveis de comportamento, visto que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6); enquanto os eventos de letramento “como situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 2008b, p. 40). Tais definições serão melhor explicitadas ao longo deste TCC.

Outro ponto fundamental e também abordado neste trabalho é o de identificar qual a compreensão de leitura que esses estudantes têm, na academia, espaço em que supostamente eles são demandados à atividade de estudo. Para isso, serão expostas, ainda que de forma introdutória, neste trabalho, as discussões que já se têm feito a respeito da concepção de leitura, especialmente com a contribuição dos teóricos Britto (2003, 2012) e Geraldi (1997), que carregam em suas proposições teóricas potencial de auxiliar no entendimento de quais tipos de leitura existem e qual propósito em si da leitura, além da crítica à promoção da leitura que se tem hoje tão difundida pela mídia e pelo *marketing* (BRITTO, 2003, 2012).

Nessa direção, Geraldi (1997) defende que a leitura é a construção/produção de sentidos e que os sujeitos quando leem não adquirem conhecimento, como se fossem tábulas rasas, e sim apropriam-se a partir do que já sabem daquilo de novo com o que têm contato. Essa afirmação nos deixa claro que a leitura, concebida como prática social, também é promovida pela interação social e essa interação, de acordo com Geraldi (1997), se dá no e através do texto. O autor, nesse sentido, propõe e descreve os tipos de leitura que existem como: *leitura-busca-de-informações*, *leitura-pretexo*, *leitura-fruição* e *leitura-estudo-do-texto*. Na proposição, evidencia que a leitura vai além dessas possibilidades. Esses termos serão conceituados ao longo desse trabalho com mais cautela.

Britto (2012), por sua vez, critica a promoção da leitura como mercadoria. Antes de iniciar essa discussão, o autor define o que está subjacente à leitura. Ele defende que a leitura, como já mencionado por Geraldi (1997), é uma produção de sentidos, em que “incide sobre o que se tem a dizer, porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nelas outras formas de pensar que contrapostas à minha, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente.” (GERALDI, 1997, p. 171) e

lança uma proposta de leitura sob um viés político e social, em que sua propagação é uma ação intelectual e cultural, fazendo parte de uma história, ou seja, a leitura é um valor para o autor. “Um valor que não é criação original do sujeito, mas algo que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados.” (BRITTO, 2003, p. 100). Por isso, o autor defende que a leitura é um posicionamento político diante do mundo, pois quanto mais os sujeitos tiverem consciência da leitura como um valor, menos eles tomarão o texto como uma verdade e, por conta disso, terão o consentimento dos interesses daqueles que escreve, que por muitas vezes só tem interesse na venda do texto, sem ter nada a oferecer para contribuir no desenvolvimento dos sujeitos – livro como mercadoria, por exemplo. É diante desse debate que ele faz uma crítica aos mitos que estão por traz dessa promoção, os quais serão explorados mais adiante neste TCC.

Essa concepção proposta por Britto (2003), de que a leitura é social e política, que vai além da promoção em si e que tem como papel promover valores e comportamentos humanos, vai ao encontro do debate da teoria vigotskiana sobre o desenvolvimento humano. Para esse trabalho, serão expostas embrionariamente as contribuições dessa teoria, no limite de sua contribuição para a compreensão do estudo como atividade principal dos sujeitos em determinada etapa da vida, como quando do ingresso na Universidade, por exemplo. Visto que Britto (2003) propõe que a leitura promove valores e comportamentos humanos, ela também faz parte do estudo, pois a maneira como as pessoas adquirem o que já se produziu intelectualmente ao longo da história pelas gerações passadas é por meio da leitura. Assim, de acordo com a psicologia histórico-cultural, para o desenvolvimento psíquico humano, Leontiev, Davidov, Elkonin e Vigotsky defendem que cada período do desenvolvimento humano é caracterizado por uma atividade principal, ou dominante, a qual se constitui nas relações dos indivíduos com a sociedade. Tais atividades-guia do desenvolvimento são efetivadas por intermédio de instrumentos que se intercalam dialeticamente entre sujeitos e objetos de sua atividade. Isso quer dizer que funções psicológicas como atenção, memória, abstração, comportamento etc. são produtos da atividade cerebral, de base biológica, mas são também resultados da relação do indivíduo com o mundo, ou seja, “[...] interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos” (FACCI, 2004, p. 66). Sendo assim, entendem-se que o comportamento humano é fruto da interação entre os sujeitos entre si, para o que os objetos construídos assumem um papel, tanto socialmente como no limite daquela relação, sendo, portanto, todos os constituintes dessa atividade humana promotora do desenvolvimento histórico. A maneira como os seres humanos desenvolvem seu papel na sociedade depende dessa relação entre mundo, indivíduo, objetos e sociedade no plano da história.

Tendo em vista que as relações humanas são realizadas por intermédio da interação entre indivíduos e os objetos construídos pelos seres humanos, autores

como Elkonin (1987) e Leontiev (1987) propõem que o estágio do desenvolvimento da criança está atrelado a uma atividade principal, esta, por sua vez, é caracterizada pela relação da criança com a realidade.

Para esses estudiosos, o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos para suprir suas necessidades. A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nelas necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev (1987) enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. (FACCI, 2004, p. 67)

Dessa forma, os autores dispõem que, em meio a uma sociedade em que, para se adaptar às condições de vida, os homens criam e produzem objetos como instrumentos para suprir suas necessidades, a criança, que faz parte desse meio, se relaciona com o mundo. Essa relação proporciona a esses novos indivíduos, conforme os autores mencionam, mudanças importantes nos seus processos psíquicos e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. Isso quer dizer que a maneira como um indivíduo se desenvolve depende muito da organização social em que vive, visto que estão expostos aos produtos realizados por aqueles que a constitui. Se um indivíduo nasce em um lugar em que o bem material de consumo é privilegiado, bem material de consumo entendido como objetos materiais que não têm valor intelectual e crítico, esse novo indivíduo vai priorizar esses objetos. Esse exemplo tenta explicar o que queremos dizer quando mencionamos que as mudanças históricas e na sociedade afetam o comportamento humano, produzindo mudanças na consciência dos sujeitos.

De acordo com essa breve explicação histórico-cultural sobre o que está atrelado ao desenvolvimento psíquico do ser humano, Elkonin (1987) menciona ainda que dentro desse desenvolvimento, os sujeitos passam por estágios principais, que consistem em: comunicação emocional do bebê, atividade objetiva manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo. Cada um desses períodos é constituído por uma atividade principal, a qual será fundamental para o processo evolutivo do indivíduo. Na comunicação emocional do bebê, por exemplo, o choro e o sorriso são ações que a criança utiliza para demonstrar as sensações que está tendo e buscar uma forma de comunicação social. Segundo Facci (2004, p. 68), Vigotski coloca duas peculiaridades principais nesse estágio: a primeira refere-se à dependência da criança do adulto e a segunda é a comunicação sem palavras, silenciosa que gera uma contradição entre a máxima sociabilidade e a mínima possibilidade de comunicação:

Para Vygotski (1996), há no primeiro ano de vida uma sociabilidade totalmente específica e peculiar em razão de uma situação social de desenvolvimento única, determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste na

total incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência. São os adultos que cuidam do bebê, e o caminho por intermédio dos adultos é a via principal de atividade da criança nessa idade. Praticamente todo comportamento do bebê está inserido e entrelaçado com o fator social e o contato da criança com a realidade é socialmente mediado.

Nota-se que já nessa fase a situação social de desenvolvimento do bebê e o contato da criança com a realidade é mediado por um adulto, pois são eles que cuidam do bebê e é por meio deles que esse novo indivíduo terá contato com o mundo e com os objetos que o compõem, e, sendo assim, serão os adultos a via principal de atividade da criança nessa idade.

Já na fase objetal manipulatória, que ainda acontece na primeira infância, ocorre a “assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos”(FACCI, 2004, p. 68). Nesse período, entra em ação a linguagem, pois é através dela que os adultos começam a mostrar as ações sociais para a manipulação dos objetos construídos pelos homens às crianças. Embora o papel da linguagem seja uma forma de comunicação com os adultos, ela não é a atividade principal nesse estágio, visto que só auxilia a criança a entender os procedimentos ditos pelos adultos a executar as ações dos objetos.

O estágio pré-escolar tem como atividade principal o jogo ou a brincadeira. Segundo Facci (2004), a relação da criança com o jogo e/ou com a brincadeira tem como foco principal a percepção delas com o mundo dos objetos concretos dos adultos, pois é por meio dessas atividades que elas reproduzem as ações realizadas pelos mais velhos. Outro fato sobre esse estágio, de acordo com Elkonin (1987), é que o jogo e a brincadeira fazem com que a criança modele as relações com as pessoas. Além disso, o autor ainda menciona que essas atividades influenciam no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade da criança, preparando-os, assim, para uma nova etapa: “a transição de um novo período evolutivo”(ELKONIN, 1987, p. 421 *apud* FACCI, 2004, p. 69).

Esse novo período evolutivo está condicionado à entrada a criança na escola. É nesse local que nasce a relação com os professores, com os deveres a serem cumpridos, com as tarefas a executar e assim nasce uma nova atividade principal: o estudo. Nessa fase do desenvolvimento, a criança começa a perceber que realiza atividades importantes. O estudo é o meio pelo qual as crianças se relacionam com os adultos e passam a se desenvolver, o que inclui familiares. Essa atividade principal também é caracterizada pela assimilação de novos conhecimentos, que é o objetivo principal do ensino.

Cabe aqui fazer algumas considerações sobre a atividade principal do estudo, considerando-se o relevo dela para o nosso objeto de investigação. Para alguns autores, como Davidov & Márkova (1987), o estudo se caracteriza como uma “assimilação

ou apropriação de conhecimentos” (FACCI, 2004, p. 70), o que envolve uma reprodução do indivíduo pelos “procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação em direção a isso e do processo de conversão de padrões, socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 321 *apud* FACCI, 2004, p. 70). Isso quer dizer que, nessa fase, a de estudo, quando o aluno é introduzido ao conhecimento científico fornecido pela escola, ele está se apropriando dos objetos historicamente construídos pelos seres humanos, das relações que envolvem esse procedimento e da transformação desses objetos em padrões que são fixos na realidade. Esse estágio de desenvolvimento cria também no estudante a consciência e o pensamento teórico, responsáveis pela promoção de novas funções para esse indivíduo, tais como a reflexão, a análise e a planificação mental.

Após esse estágio de desenvolvimento, o ser humano enfrenta outro, que é conhecido como período adolescência, e a atividade principal, nessa fase, passa a ser comunicação íntima pessoal. Porém, o estudo ainda faz parte dessa parte do desenvolvimento. É durante a adolescência que há uma mudança no jovem, fazendo com que sua relação com o adulto seja mais crítica, pois nessa fase o sujeito passa a ter mais senso crítico na maneira de agir, nas exigências que lhe são impostas e nos conhecimentos teóricos. Por esse motivo, alguns teóricos a consideram a fase mais crítica do desenvolvimento, pois os adolescentes tentam reproduzir nas suas relações pessoais íntimas o que foi construído ao longo dos anos com as pessoas adultas. Essa interação é mediada por normas morais e éticas.

O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. (FACCI, 2004, p. 71)

A atividade estudo ainda se encontra presente nesse período, como foi mencionado anteriormente, principalmente no que se refere à “formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo” (FACCI, 2004, p. 71). No entanto, a sua função será orientada para a preparação profissional, o que os autores chamam de atividade profissional de estudo, a última etapa do desenvolvimento humano. É a partir de então que os jovens começam a ter a atividade estudo com autonomia e como “uma atividade cognoscitiva investigadora” (FACCI, 2004, p. 71), tornando-se trabalhador e ocupando um lugar na sociedade.

Por fim, os autores mencionam que essas atividades principais não terminam por aqui, mas vão sendo menos relevantes ao decorrer da vida e especialmente sendo substituídas por outras ou coocorrendo com elas. Também escrevem que elas são vari-

adas e podem se desenvolver em outras direções, não descartando que as condições histórico-sociais influenciam no decorrer de cada estágio individual do desenvolvimento humano, como, por exemplo, nos locais em que a atividade *trabalho* começa desde cedo, no período estipulado como pré-escolar. Em relação a essa questão, Elkonin (1998, p. 81 *apud* Facci, 2004, p. 76) escreve o seguinte: “[...] os processos do desenvolvimento psíquico que se operam em certos períodos da infância aparecerão e mudarão na história.”

Sendo assim, cada estágio de desenvolvimento pode sofrer mudanças profundas a depender da estrutura histórico-social a que as crianças estão submetidas. Essa relação pode ser determinante no desenvolvimento psíquico do ser humano. No que concerne a essa afirmação, Vigotsky (1996, p. 265 *apud* Facci, 2004, p. 76) escreve o seguinte:

[...] as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma outra idade acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social do desenvolvimento, o fim da etapa dada de desenvolvimento no passo seguinte, ou ao período superior da idade.

Após o delineamento geral do aporte teórico, neste TCC, é então desenvolvida a análise das interações realizadas em roda de conversa sobre sua relação especialmente com a leitura com os estudantes ainda em 2016. Essas respostas são analisadas para que entendamos o que eles fazem com a língua nas práticas de escrita e leitura, ou seja, quais são as práticas de letramento que esses estudantes desenvolveram fora da Universidade e assumem no interior dela. Diante dessas interações, foi possível identificar que alguns estudantes ainda precisam entender que a leitura dentro da Universidade requer um esforço metacognitivo, compatível com a atividade de estudo. E que, também por isso, a leitura demandada pela esfera acadêmica se diferencia da de outras esferas. No que diz respeito a isso, podem ser mencionados os tipos de leitura propostos por Geraldi (1997), quando elenca algumas maneiras de se ir ao texto.

Por fim, apresenta-se as considerações finais, momento em que são retomadas as compreensões levantadas na análise, as possíveis contribuições do estudo para o campo e ainda as necessárias verticalizações em estudos posteriores desse objeto de investigação: o uso da escrita em espaços caracterizados pela atividade principal estudo.

2 CAPÍTULO TEÓRICO: USOS SOCIAIS DA ESCRITA E CONCEPÇÕES DE LEITURA

Neste capítulo, serão discutidos os autores que correspondem aos alicerces teóricos para a análise apresentada neste trabalho. Dessa forma, na primeira seção, abordam-se as definições de letramento e os conceitos de *práticas e eventos*. Essa discussão será importante para a compreensão dos usos sociais que os sujeitos fazem da escrita. Na segunda seção, apresentam-se os preceitos teóricos sobre escritura e leitura de acordo com Geraldi (1997). E na terceira, contemplam-se a defesa de Britto (2003, 2012) acerca de uma concepção de leitura assumida desde um ponto de vista político e social e também uma crítica às ações de promoção da leitura, feitas atualmente especialmente na/pela mídia.

2.1 LETRAMENTO ACADÊMICO

Os estudos de letramento, originários da antropologia da linguagem, têm como um dos objetivos a compreensão do desenvolvimento social juntamente com a expansão do uso da escrita. Primeiramente, para se ter tal compreensão de letramento como atividade que envolve a prática social de escrita, é necessário delimitar sua definição. Para isso, utilizamos os preceitos teóricos de Kleiman (2008b, p. 18–19), segundo a qual “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. De antemão, é imprescindível para este trabalho esclarecer o que fundamenta o letramento voltado para um conjunto de práticas sociais.

O termo letramento referido aqui não se enquadra na abordagem de uma simples aprendizagem da técnica de escrita padrão, a qual se universaliza a toda e qualquer cultura, denominada como modelo autônomo, por Street (2003). Esta abordagem baseia-se na suposição de que, autonomamente, o letramento terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Além disso, disfarça as suposições ideológicas e culturais que estão aquém da sua proposição. Desta forma, não defende-se, neste trabalho, um letramento que impõe regras de escrita de uma determinada sociedade a outros conjuntos sociais pertencentes a culturas diferenciadas¹. Esse tipo de letramento está também assentado sobre uma base ideológica; mesmo defendendo o preceito de neutralidade e não-ideologia, uma imposição de uma prática de escrita dominante, que implica, mesmo que implicitamente, em uma relação de poder. Street (2003) vai além dessa premissa, defendendo que esse tipo de letramento impõe a determinadas culturas, denominadas pelo senso comum como iletradas ou atrasadas, práticas ocidentais de escrita.

¹ Culturas consideradas pela classe dominante como atrasadas e iletradas pelo fato de não utilizarem a escrita imposta por quem detém o poder.

Essa imposição da classe dominante, o modelo autônomo, traz resultados e impactos para o pensamento da sociedade sobre a escrita, infelizmente tendo o reconhecimento da escrita como sendo legítima apenas quando instaurada pela classe dominante. Para o senso comum, a prática de escrita aprendida e usada na esfera escolar é a única forma de efetivamente ter um papel significativo. Essa crença é encarada, dentro dos estudos do letramento voltados para a prática social, como equivocada. As pessoas não enxergam que estão constantemente usando as práticas de escrita cotidianamente e que, por isso, elas têm um papel significativo. Se observarmos ao nosso redor, a escrita faz parte das vidas das pessoas. Por exemplo, quando escrevem uma lista de compras ou quando deixam colados na geladeira papéis escritos com os contatos dos principais serviços públicos – polícia, corpo de bombeiros, ambulância etc.². Nestes contextos, as pessoas estão exercendo as práticas sociais da escrita, ou seja, estão utilizando e se posicionando frente ao papel significativo da escrita na sociedade e em sua vida particular. A definição de prática de escrita será mais bem tratada ao longo deste capítulo.

Dessa forma, quando o letramento é tratado como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em diversos contextos da sociedade, estamos assumindo que a prática de letramento está diretamente ligada a uma concepção de *modelo ideológico*, proposto por Street (2003), o qual o denomina como:

[...] um modelo alternativo de letramento que oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. (p. 4)

Isso quer dizer que o modelo ideológico de letramento não envolve simplesmente um método e/ou uma técnica de escrita imposto pela classe dominante para toda e qualquer sociedade. Pelo contrário, ele deve ser encarado, dentro das diversas culturas existentes, de maneira plural e percebendo as múltiplas maneiras dos usos sociais da escrita em diferentes culturas.

Cabe mencionar também que aqui não estamos polarizando o modelo autônomo do ideológico; isto é, não estamos nos referindo a dois modelos que se defrontam entre si a cerca dos usos dominantes da escrita. Pelo contrário, compreendemos que todos os modelos de letramento têm uma base ideológica alicerçando suas teorias, mesmo quando pregam a neutralidade, como prescreve o modelo autônomo. Sabemos, como explicitado aqui, que o que está envolto do modelo autônomo é uma imposição de um conjunto de regras de escrita de uma pequena parcela da sociedade ao restante da

² Não podemos deixar de considerar que esses são exemplos de tarefas cotidianas que fazem parte de uma sociedade urbano-industrial.

população. Essa imposição não é simplesmente neutra, tendo como finalidade dominar o restante da população, assim como fizeram os jesuítas que saíram da Europa para “salvar” o restante do mundo (STREET, 2003). Diante disso, concebemos então que:

[...] o modelo ideológico envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. (STREET, 2003, p. 09)

Com base nessa definição, assume-se, então, a concepção de que o letramento, bem como o modelo autônomo e as multi-funções do próprio letramento, como não sendo neutro, pois serve-se de uma base ideológica, a qual é fundamentada em uma visão particular de mundo. Ainda, agora consoante Gee (2008 [1990] *apud* Street 2003, p. 04):

[...] as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser. Neste sentido, o letramento é sempre contestado, tantos seus significados quanto suas práticas, e assim as versões específicas sobre ele serão sempre “ideológicas”, serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo, e com frequência em um desejo de que aquela visão do letramento seja dominante e venha marginalizar outras.

Além do mais, Street (2003) estabelece um encontro entre escrita e sociedade, afirmando que o letramento está voltado para além das práticas e habilidades escritas individuais dos sujeitos, ou seja, ele, o letramento, não tem como foco um conjunto de regras da escrita voltados para ela mesma, nem tem como objetivo utilizar a escrita como uma ferramenta da habilidade cognitiva e muito menos impor as práticas de escrita das classes dominantes àqueles que não têm o contato preciso com ela – modelo autônomo. Ao contrário, o letramento, sob o viés do modelo ideológico e voltado para a prática social, tem como objetivo a presença da modalidade da escrita para e na sociedade, independentemente da classe social. Sendo assim, a escrita é percebida como “parte da vida cotidiana das pessoas” (TOMAZONI, 2012, p. 95). Ainda, segundo Gee (2008 [1990], p. 45 *apud* Tomazoni, 2012, p. 95), a respeito desse ponto de vista, “o letramento por si só e fora de si mesmo, ou, retirado da sua condição histórica e das práticas sociais, não tem efeito, ou no mínimo, não tem efeitos previsíveis”. Por isso, compreende-se o letramento através das condições histórico-culturais, das práticas sociais dos sujeitos e das comunidades. E, dessa forma, ele é concebido através da valorização dos usos sociais da escrita ao longo da história na e pela comunidade.

Toda essa discussão sobre modelo autônomo e modelo ideológico leva ao debate realizado no início desta seção, a saber: todas as pessoas, mesmo não tendo plena consciência, fazem o uso da escrita. Elas participam, portanto, de eventos de

letramento a todo momento. As pessoas, por vezes, não se dão conta de que fazem uso da escrita em contextos diferenciados devido ao fato de estarem convencidas, através do discurso da cultura dominante, de que a escrita tem significação apenas em contextos específicos, como a escola, por exemplo. Este fato ocorre por conta de uma relação de poder existente na sociedade e, por isso, a escrita é tomada apenas em determinados contextos e para determinados fins com o propósito de dominar sobre aqueles que fazem parte da base da pirâmide hierárquica estabelecida socialmente.

Tomar parte de tais eventos, contudo, não significa utilizá-lo em âmbitos específicos, ou seja, em locais onde a escrita é privilegiada ou enfatizada – escolas, fóruns, igrejas etc., por exemplo. Ao contrário, o letramento faz parte do cotidiano e do contexto das pessoas. Barton (2010 [1994], p. 02 *apud* Tomazoni, 2004, p. 96) deixa clara essa afirmação quando menciona que as pessoas fazem o uso do letramento não somente na escola, mas também em outras esferas da vida cotidiana.

[...] qualquer tipo de pessoa fala de letramento e faz suposições sobre, tanto no que diz respeito à educação quanto mais que isso. [...] Essas pessoas têm poderosas definições sobre o que é letramento. Elas têm diferentes teorias de letramento, diferentes ideias do 'problema' e o que deve ser feito sobre isso.

Assim, a concepção de letramento em que este trabalho está calcado é a de que a escrita serve a todas e quaisquer atividades humanas, não estando restrita a determinados contextos, como acontece na relação de poder, por exemplo. Há uma compreensão de letramento apenas referenciada às instituições formais como o espaço escolar e o universitário, as quais são mais prestigiadas socialmente e, dessa forma, caracterizadas como dominantes. Em relação a essa questão, Tomazoni (2012) adverte-nos sobre esse tipo de discernimento em relação ao letramento. A autora menciona que os sujeitos fazem o uso da escrita em diferentes esferas da sociedade, as quais estabelecem práticas de escrita distintas das usuais nas escolas e em outras instituições que privilegiam o uso da escrita. Ela aponta que:

[...] a concepção de letramento como uso social da escrita reconhece que sujeitos sociais fazem uso dessa modalidade da língua de maneira diferente de acordo com as exigências de seu entorno cultural, mas isso não implica que o papel da escola seja denegado. As práticas de uso da escrita que acontecem na escola são diferentes das que fazem parte de nossa vida cotidiana, mas porque a escola, assim como a casa, o trabalho, a igreja etc., também é um domínio e, como tal, têm duas práticas de uso da linguagem. (TOMAZONI, 2012, p. 101)

Diante dessa concepção de que os sujeitos fazem o uso da modalidade escrita para determinados fins e em diferentes entornos culturais demandados pela sociedade, é necessário ter compreensão sobre os conceitos de eventos e práticas de letramento, pois fazem parte da discussão central sobre letramento, concebido como fenômeno cultural complexo. Segundo Heath (2001 [1982] *apud* (TOMAZONI, 2012, p. 109),

eventos de letramento dizem respeito às atividades em que a escrita está consolidada como parte do processo de interação. Para Kleiman (2008a), eventos de letramento são denominados como as “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”(p. 40). Ainda consoante à autora, o evento de letramento “não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.” (KLEIMAN, 2008b, p. 05). De acordo com Barton (2010 [1994] *apud* TOMAZONI, 2012, 97), o evento de letramento é considerado como a escrita com algum papel em qualquer ocasião da vida cotidiana. Além disso, o autor também chama atenção para o fato de que nos eventos de letramento estão abarcadas “[...] as atividades diárias em que a escrita está presente” (TOMAZONI, 2012, p. 105). Nesse sentido, Street (2003) alega que compreender a escritura e a leitura presentes nos eventos de letramento permite que as situações específicas de uso delas sejam observadas por pesquisadores e profissionais da Educação. Assim, cada uso da modalidade da língua em que a escrita está presente na vida das pessoas demonstra como cada sujeito a utiliza detalhadamente e em determinadas situações. Dessa forma, os eventos de letramento são compreendidos de maneira específica para uma determinada sociedade. Ademais, é preciso compreender também que os eventos de letramento fazem parte das atividades cotidianas das pessoas mesmo quando a escrita não tem papel central, porque ela serve, segundo Barton (2010[1994] *apud* TOMAZONI, 2012, p. 109), como “mediação semiótica nas interações nas atividades humanas”. Isso quer dizer que os eventos de letramento estão presentes em simples tarefas cotidianas, como cozinhar, comer, fazer compras, celebrar etc. Tais eventos não são o foco central dessas atividades, mas são parte integrante para se conseguir outros objetivos, como consumir, agir no mundo e até mesmo sobreviver.

Outro conceito fundamental para os estudos do letramento é a maneira como as pessoas interagem e participam dos eventos de letramento – as chamadas práticas de letramento. Teoricamente, Barton (2010 [1994] *apud* TOMAZONI, 2012) conceitua práticas de letramento como sendo

[...] as maneiras culturais gerais de utilizar a língua escrita em que as pessoas recorrem em suas vidas. No sentido mais simples, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com a língua escrita. De qualquer maneira, as práticas não são unidades observáveis de comportamento, visto que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 06 *apud* TOMAZONI, 2012, p. 111)

De modo sintetizado, as práticas de letramento podem ser definidas como as diversas maneiras com as quais os sujeitos manuseiam a escrita, ou seja, de maneira sucinta como leem e escrevem. Assim compreendido, vale a remissão à metáfora

do *iceberg* de Hamilton (2000 *apud* TOMAZONI, 2012), a qual materializa que os eventos (situações de uso da escrita) estariam relacionados à ponta do *iceberg*. Já as práticas de letramento (valorações particulares de cada um sobre a escrita) fazem alusão à parte submersa do *iceberg*, aquela invisível, e, por conta disso, seriam, de acordo com Tomazoni (2012), “[as] práticas sociais dos seres humanos associadas à palavra escrita” (p. 112). Sendo assim, nessa perspectiva, podemos inferir também que as práticas de letramento se desenvolvem a partir da participação dos sujeitos em eventos de letramento e que elas são tomadas de maneiras distintas em diferentes esferas sociais, culturais e para diferentes sujeitos. Universalizar estes conceitos nos traria a uma denominação de letramento contrária ao verdadeiro objetivo defendido por este trabalho, que está voltado à prática social. Portanto, leva-se em consideração que esses dois fenômenos – práticas e eventos de letramento – são múltiplos.

Quando os estudos de letramento são tomados como múltiplos, estão voltados às formas heterogêneas de práticas de leitura e escritura em uma dada sociedade. Isso quer dizer que, de acordo com as perspectivas de Street (2003), assim como existem diferentes culturas, há diferentes tipos de letramentos. O autor adverte para a necessidade de não se deixar levar à compreensão de que seria necessário alinhar os diferentes tipos de letramentos a uma única cultura. No que diz respeito aos letramentos múltiplos, o autor menciona que: “Ao caracterizar o letramento como sendo múltiplo, é extremamente fácil escorregar para supor a existência de um outro único, associado a uma única cultura, de forma que haja múltiplos letramentos, da mesma forma em que supostamente existem múltiplas culturas.” (STREET, 2003, p. 09). Portanto, as múltiplas formas de letramento, que estão impregnadas nas diferentes culturas, não devem ser vinculadas a apenas uma única forma de letramento, ou seja, aquela que está associada a uma relação de poder (STREET, 2003), e, por conta disso, se torna dominante na sociedade. Ademais, o autor ainda descreve que atualmente as formas dominantes de letramento não são fixas, universais, dadas e muito menos neutras, pois, assim como as outras formas de letramento, elas também são historicamente e culturalmente constituídas. Além do mais, cabe salientar que ter a compreensão ingênua de neutralidade das formas de letramento dominante pode “disfarçar as maneiras de manter o poder através do letramento”(STREET, 2003, p. 10).

Seguindo esse ponto de vista, “Kleiman (2008) argumenta que os estudos sobre letramento estão situados nas práticas de uso da escrita independentemente de quais sejam essas práticas” (TOMAZONI, 2012, p.113). Diante dessa afirmação, compreende-se que as práticas de escrita são promovidas pela participação em eventos de letramento, sejam quais forem, pois a escritura e a leitura assumem um papel de significação específica para determinado grupo social e, dessa forma, elas precisam ser consideradas a partir das situações comunicativas de uso, ou seja, os eventos em que estão inseridas. Isso porque, entende-se que as práticas de leitura e escritura

estão presentes em diferentes contextos, como casa, trabalho, escola e universidade, e, com isso, está se assumindo uma perspectiva de que ela, a escrita, apresenta diferentes funções e finalidades. Essa concepção vai ao encontro dos preceitos teóricos de Barton e Hamilton (1998 *apud* TOMAZONI, 2012), a partir dos quais defende-se que “em uma dada cultura, existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida” (p. 100). Dessa forma, considera-se que os letramentos múltiplos estão além das práticas escolares; eles também estão presentes em outros meios de comunicação que envolvem a circulação de informações.

É diante da concepção de letramentos múltiplos que diferentes autores propõem novas considerações sobre letramento, a exemplo dos letramentos dominante e vernacular. Para se ter tal compreensão de diferentes letramentos, é imprescindível primeiramente reconhecer quais são as condições que envolvem os eventos de letramento, pois são eles que implicam nas diversas maneiras de uso da língua na modalidade escrita. Sendo assim, observar como os sujeitos utilizam a escrita, o local onde o fazem e a época em que estão sendo utilizados permitirá analisar adequadamente os eventos de letramento.

Como já foi mencionado anteriormente e de acordo com Barton (2010 [1994] *apud* TOMAZONI, 2012), os diferentes tipos de letramento estão diretamente relacionados a diferentes domínios da atividade humana. Isto quer dizer que as pessoas de determinada comunidade fazem o uso diferenciado da escrita em determinados lugares. Essa afirmação está inserida na concepção de práticas e eventos de letramento. É diante dessa abordagem que se considera não somente os letramentos dominantes, mas também aqueles que são denominados vernaculares. O letramento vernacular é considerado não regido por regras formais e institucionais e está ligado diretamente à vida cotidiana das pessoas. Cabe destacar também, de acordo com os teóricos Barton e Hamilton (1998 *apud* TOMAZONI, 2012), que o letramento vernacular é aprendido informalmente, está empregado na vida das pessoas e tem como objetivo a aplicação prática da escrita. Além disso, suas práticas e seus eventos são criados num processo de mudança, manutenção, desenvolvimento e fora do passado, pois “os letramentos do cotidiano surgem no processo contínuo na vida dos seres humanos que usam a escrita e por isso não podem ser fixados nem em um tempo, nem em uma época” (TOMAZONI, 2012, p. 118). Entretanto, as práticas de letramento não são fixas e nem absolutas para um indivíduo ou para uma sociedade o tempo todo.

À derradeira, cabe mencionar o que Tomazoni (2012), com as palavras de Hamilton e Barton (1998), escreve a respeito dessa abordagem. Segundo a autora, “a aprendizagem e o uso se dão nas atividades do cotidiano” (BARTON; HAMILTON 1998 *apud* TOMAZONI 2012, p. 117), e por isso é necessário entender e valorizar o letramento vernacular, pois, somente ao utilizar a modalidade escrita nos domínios da vida cotidiana, é que se terá êxito na apropriação da escrita juntamente com seu

uso. Diante desse embate, a autora escreve que esse é um contraponto em relação aos domínios de aprendizagem na escola, visto que, para Barton e Hamilton (1998, p. 252), “a aprendizagem [na escola] é separada do uso, dividida em áreas temáticas, disciplinas e especialidades, e onde o conhecimento é geralmente tornado explícito, refletido sobre e aberto a avaliações”. Dessa maneira, compreende-se que a língua, através desse modelo de letramento, deve ser ensinada indissociavelmente dos seus usos do cotidiano, visto que, segundo essa teorização, a aprendizagem da modalidade escrita da língua só tem função quando está imersa nas atividades cotidianas dos seres humanos.

Aproxima-se do conceito de letramento vernacular, o conceito de letramento dominante, o qual pode ser caracterizado em concordância com o modelo autônomo de letramento. Barton (2010 [1994], p. 57 *apud* TOMAZONI, 2012) define letramento dominante e o distingue do letramento vernacular, afirmando que as práticas daquele são mais formais, padronizadas e definidas de acordo com os propósitos de uma determinada instituição, em vez da vida das pessoas. Eles são acessados por meio de especialistas e professores. A diferença primordial entre o vernacular e o dominante é que aquele é voluntário e mais propenso a criatividade, invenção e originalidade, fazendo com que se criem novas práticas. Já este é mais fixado, pois precisa seguir padrões e regras determinadas/impostas por uma instituição formal. Em contrapartida, o letramento dominante é valorizado culturalmente, enquanto o vernacular apenas serve aos propósitos dos indivíduos. De acordo com o autor:

Importantes, tais letramentos vernaculares são diferentes de vários letramentos dominantes. Eles são aprendidos informalmente, e essa aprendizagem é integrada com aplicação prática e embutida na vida das pessoas. Mais dominantes e visíveis, as práticas de letramento dominantes são mais formais, mais padronizadas e definidas em termos de propósitos formais de uma instituição, em vez da vida e propósitos das pessoas. O acesso a esses letramentos dominantes é controlado por professores e especialistas. Os letramentos vernaculares são mais propensos a serem voluntários e se auto-geram, e podem ser também fonte de criatividade, invenção e originalidade, dando origem a novas práticas. (BARTON, 2010 [1994], p. 57 *apud* TOMAZONI, 2012, p. 118)

Outra questão levantada pelo autor se refere ao processo de desenvolvimento do letramento vernacular. Por surgir na vida cotidiana das pessoas, Barton (2010 [1994] *apud* TOMAZONI, 2012) o caracteriza como não fixado em um tempo e nem em uma determinada época. E por isso, suas práticas não são absolutas e fixas em todo tempo, nem para sociedade e nem para os indivíduos. E isso quer dizer que as práticas do letramento vernacular, sendo voláteis, no sentido de não serem presas a um certo período e nem de serem consideradas paradigmaticamente como certas e erradas, não são impostas ao círculo cultural, onde se engajam.

Barton e Hamilton (1998 *apud* TOMAZONI 2012) mencionam ainda que, por serem de uma natureza mais maleável, os letramentos vernaculares são mais criativos

e originais. Esta característica faz com que surjam novas práticas de letramento, as quais podem ser mais espontâneas e improvisadas, independentemente do evento em que estão inseridas. O exemplo que os autores dão é o seguinte: uma pessoa pode escrever um texto formal para uma determinada instituição de ensino, o que caracterizar-se-ia como um evento associado ao letramento dominante. Em contrapartida, o que a pessoa fará com esse texto, ou seja, suas práticas individuais, podem ser vernaculares.

Sendo assim, acerca dessa discussão sobre a distinção de letramento vernacular e letramento dominante, Street (2003a apud TOMAZONI, 2012) estabelece uma proposta de hibridização entre o que é local e global. Para Street (2003a apud TOMAZONI, 2012, p. 119), “o que é global não chega intacto ao local, pois nesse percurso há novas formas, novas valorações etc. quem fazem com que o que era local não seja a mesma coisa”. Levando em conta essa proposição de hibridização para dentro da esfera educacional, instituição formal, o autor propõe uma divisão necessária com objetivo de reforçar o letramento dos grupos locais. Para ele:

[...] hoje em dia uma boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para sala de aula, ouvindo e não apenas transmitindo, e respondendo às articulações locais do que é “necessário” tanto quanto chegando aos próprios “julgamentos” dessa necessidade, como pessoas de fora. Da mesma maneira, a boa prática política exige que os desenvolvedores escutem de onde as pessoas vêm, expandindo os pontos fortes locais, sem simplesmente imaginar que fosse possível trabalhar sem eles. (STREET, 2003a, p. 11-12, apud TOMAZONI 2012, p. 120)

Diante desse propósito de compreensão dos letramentos locais, os quais são trazidos por sujeitos de diferentes culturas para dentro da sala de aula, com a finalidade de ouvi-los e não simplesmente de empregar o letramento dominantes, Street (2003a, p. 13 apud TOMAZONI, 2012) ainda reflete a importância de avaliar e implementar programas mais suscetíveis e favoráveis aos aspectos culturais de cada indivíduo e que se baseiam nos relatos fundamentados em qual tipo de letramento serve para cada pessoa. Barton (2010 [1994]) a este respeito defende que as necessidades e os propósitos individuais de cada pessoa estão ligados ao contexto em que vivem e, por isso, o ensino da escrita deve estar correlacionado às necessidades particulares de cada pessoa. Portanto, o significado de conceber a língua como um objeto social é compreender que a finalidade do ensino da produção da escrita está relacionada a atender as demandas da sociedade. Trazer uma proposta de hibridização entre letramentos locais e globais, no sentido de não excluir o que é local de cada sujeito e de não impor ou sobrepor o letramento dominante ao vernacular, é uma solução para a execução do ensino da língua mais democrático e sem exclusão dos usos diferenciados da escrita perante ao letramento dominante.

Em decorrência dessa teoria, cabe mencionar um estudo de caso, que também focaliza o letramento na esfera acadêmica, intitulado *Quem está dizendo isso?*

Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior, de autoria de Virginia Zavala, do ano de 2010, para exemplificar na prática o que os autores efetivamente querem dizer quando defendem o ensino da escrita voltado para as necessidades individuais das pessoas sem excluir suas origens e valorizá-las. Nesse artigo, a autora relata os desafios enfrentados por uma universitária indígena do Peru, que, ao adentrar na Universidade, percebe e produz textos acadêmico, bem diferentes daqueles que está acostumada em seu entorno cultural. O ponto chave desse artigo era ouvir o que a peruana chamada Paula tinha a dizer, quais seus pensamentos e pontos de vista, em outras palavras: compreender o letramento local e os letramentos vernaculares, e mostrar as dificuldades enfrentadas pela estudante dentro da esfera acadêmica, onde predomina o letramento dominante. Desta forma, compreende-se, como já foi mencionado, que o uso social da escrita não consiste simplesmente em impor o letramento dominante e muito menos contrapô-lo ao letramento vernacular, pois cada um tem o que oferecer dentro das suas culturas. Por isso, o trabalho de Zavala (2010) contribuirá com a temática do nosso estudo e mostrará que há diferenças no modo de falar, pensar e agir daqueles que denominados minoritários.

No conjunto de entrevistas realizado por Zavala (2010), percebeu-se que ela também buscava compreender como os estudantes se situavam nesse novo espaço, o acadêmico, e como se viam diante de uma demanda de escrita diferenciada em relação as quais estavam acostumados no seu contexto de origem. A concepção de letramento que embasa a pesquisa da autora está voltada para a prática social e se desenvolve por meio das aprendizagens culturais, constituindo-se como parte da identidade das pessoas. Trata-se de uma concepção correlata à defendida por boa parte dos autores mencionados neste trabalho, a exemplo de Gee (2004); Barton e Hamilton (2010[1994]); Street (2003); Kleiman (2010).

Consoante ao debate sobre letramento dentro da esfera escolar, Zavala (2010) traz esta discussão para a esfera acadêmica. Percebendo que, no ensino superior, há também problemas de estudantes, principalmente aqueles oriundos de extratos minoritários, enfrentam com a leitura e a escritura. A autora se debruça nos estudos sobre letramento para compreender como essa nova parcela de alunos enfrentam as novas práticas de escrita e leitura demandadas pela Universidade. Primeiramente, Zavala (2010) compreende que dentro da academia ainda se propaga um discurso epistemológico voltado para fins objetivos e científicos; e, por conta disso, a escritura e a leitura ainda estão calcadas na aprendizagem de habilidades técnicas e do raciocínio lógico. Sobretudo, a autora reconhece que o problema está relacionado a algo mais profundo, como a própria identidade. Podemos identificar esta afirmação quando a autora escreve o seguinte:

O pensamento acadêmico, vinculado a noções de racionalidade e lógica como parte de uma epistemologia objetivante, assume a absoluta clareza de representação do conhecimento como veículo de uma mente racional e científica.

No entanto, os pesquisadores do letramento acadêmico argumentam que é necessário mais do que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam na leitura e escrita acadêmicas. Como ensina Ivanic (1998), muitos estudantes concebem este letramento acadêmico como uma espécie de “jogo” que lhes pede que assumam uma identidade que “ não sou eu” e que não reflete a imagem que têm de si mesmos. Portanto, os conflitos e os mal-entendidos que emergem entre estudantes e formadores em relação ao tema do letramento acadêmico não se restringem simplesmente à técnica da escritura, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com a identidade e a epistemologia. (ZAVALA, 2010, p. 74)

Percebe-se que essa discussão está de acordo com o que os teóricos expostos aqui neste TCC defendem. Para eles, como já foi debatido, os letramentos locais devem ser ouvidos e implementados, assim como o letramento dominante – hibridização entre o que é global e local (Street, 2003) –, pois o objetivo do ensino da escrita está atrelado fundamentalmente ao atendimento das necessidades das pessoas (BARTON, 2010 [1994]) e “promover uma ação dialética entre o universo local e global, não de forma a impor práticas dominantes sobre práticas vernaculares, mas de forma a possibilitar aos alunos participarem de eventos de letramento em que não lhes seria dado inserir-se sem essa hibridização” (TOMAZONI, 2012, p. 120).

A autora menciona que o letramento acadêmico funciona dentro das formas dominantes de produção do conhecimento, as quais estão vinculadas a certos grupos sociais, e que atua como uma espécie de guardiões do conhecimento no mundo acadêmico.

Isso pode ser visto, por exemplo, no “guardamento” que exercem os avaliadores das revistas arbitrárias por diferentes disciplinas para a produção de conhecimento. Se a convenção constitui o trabalho que faz o poder no tempo, falar de usos linguísticos que são “apropriados” ou não para certos contextos somente faz esconder as relações de poder que produziram essas convenções. (ZAVALA, 2010, p. 85)

Indo mais a fundo no letramento acadêmico, especificamente a produção de conhecimento dentro da academia, Zavala (2010) faz uma crítica à predominância da ideia cristalizada sobre a produção científica aos moldes da racionalidade, oriunda da modernidade europeia, a qual exclui e transcende “os condicionantes sociais e políticos do mundo em que vive” (ZAVALA, 2010, p. 85) e focaliza apenas em captar a verdade que deve ser inerente ao objeto que se analisa. Isto é, a autora critica os modelos científicos de produção de conhecimento sobressaltos na Universidade, os quais tem caráter objetivos e racionais, buscando análise de dados e testes de veracidade de um problema. Esse tipo de modelo científico, supervalorizado na Universidade, exclui outras formas de se produzir conhecimento, as quais são taxadas de “pré-rationais, empíricas, espontâneas, imitativas e, além disso, dominadas pelo mito e pela superstição” (ZAVALA, 2010, p. 86). Essa é a crítica da autora à exclusão de outras formas de produzir conhecimento que fogem do que é dominante na esfera acadêmica. Ela ainda

critica a produção do conhecimento nas Ciências Sociais, comentando que todo o progresso histórico alcançado pelas Ciências Sociais tem como base “uma maquinaria geopolítica do saber/poder” (ZAVALA, 2010, p. 86), que exclui e ilegitima as diferentes vozes culturais e formas alternativas de produção de conhecimento.

Diante dessa discussão, Zavala (2010) deixa claro que reconhece que o cerne do problema do letramento acadêmico é o poder, visto que para ela está nitidamente exposta uma desigualdade entre os interesses ideológicos dos grupos dominantes e dos que regem aos grupos minoritários. No entanto, as comunidades que compõem a esfera escolar marginalizada tentam e podem resistir a essas ideologias impostas pela academia e que fazem parte do letramento dominante. E ainda consoante à autora, essas comunidades podem criar mecanismos de produção escrita alternativos que divergem do letramento imposto e que fazem mais sentidos a eles. Zavala (2010) ainda deixa claro, diante dessa discussão, que as práticas letradas são complexas, específicas e desafiantes.

Zavala (2010) também expõe o fato de que, em contextos prevalecidos pela cultura dominante dos profissionais do Ensino Superior, há também o discurso de que os estudantes vão evoluindo à medida em que adquirem o letramento acadêmico, durante seu percurso dentro da instituição, visto que, como colocou a autora, muitos acreditam que tais estudantes vindos de grupos minoritários apresentam certo déficit em relação ao letramento dominante ou são, como denominou Zavala (2010), patologizados quando comparados às formulações normativas. De acordo com as próprias palavras da autora

Portanto, os professores pensam que seus alunos adquirirão o letramento acadêmico durante os anos de seus estudos de graduação. O “bom estudante” é o que já é capaz de desempenhar-se da maneira esperada ou pelo menos de mover-se nesta direção quando ingressa na instituição; os outros são “patologizados” quando comparados com a formulação normativa. (ZAVALA, 2010, p. 90)

A autora aponta que frente a esse contexto em que os profissionais superiores esperam que os desejos desses estudantes, oriundos de contextos menos favorecidos, sejam os mesmos que os dos acadêmicos, aqueles que atingem a meta proposta e almejada pela universidade. Essa reflexão mostra que a instituição é seleta ao promover uma imagem de acadêmico de acordo com seus padrões ao invés de ser abrangente e representativa para uma ampla categoria de estudantes. E como resultado “[. . .] faz remover os indivíduos de seu rico e complexo contexto, de anular as experiências que eles trazem consigo para o ensino superior e de reduzir a leitura e a escrita a uma técnica que se adquire rapidamente se é que existe vontade para fazê-lo.” (ZAVALA, 2010, p. 90).

Por fim, a autora pondera algumas conclusões a respeito dos relatos de Paula e que são pertinentes para rever a concepção de letramento acadêmico. Ela reconhece

que as práticas discursivas da academia estão inseridas em um modelo de letramento ideológico que invisibiliza algumas dimensões, as quais precisam ser revistas. Algumas delas estão atreladas ao impacto das relações de poder no letramento acadêmico como forma de construção de conhecimento e outras na centralidade da identidade da escrita dos estudantes. Por isso, a autora enfatiza que atualmente, com o novo ingresso de alunos oriundos de comunidades minoritárias, as instituições de ensino precisam acomodar essa nova demanda e tornar explícitos a maneira como eram os processos e os fins que eram tomados e dados por certos. Dessa forma, Zavala (2010) sugere que o letramento acadêmico deveria combater alguns discursos que estão enraizados na esfera dominante, como o da patologia que os estudantes recém-ingressantes trazem, por muitos que compõem a esfera dominante acreditarem que há um certo déficit acerca da falta de racionalidade desses aprendizes. Além disso, o letramento acadêmico, para a autora, baseado na concepção de aprendizagem de habilidades e instruções precisa de uma mudança de aprendizagem voltada para as novas formas de pensamento e de expressão dos estudantes.

Na próxima seção, será debatida uma outra abordagem a respeito do letramento, tomando nas lentes de Luiz Percival Leme Britto.

2.2 LETRAMENTO SOB A LUZ DA CRÍTICA

Nesta seção, traremos para este trabalho uma outra concepção que coloca sob escrutínio as premissas do Estudos de Letramento. Cabe salientar que o debate que será explicitado aqui confronta com a compreensão de que o ensino de língua sirva para finalidades de executar tarefas cotidianas. Percebeu-se que há um contraponto quando alguns teóricos, a exemplo de Gee (2004), Barton e Hamilton (2010[1994]), Street (2003), Kleiman (2010), mencionam que para se ter um ensino efetivo de língua precisa-se haver um encontro com a vida cotidiana das pessoas, pois para eles o ensino precisa fazer sentido àqueles que aprendem. Ora, se o ensino de língua se curvar à vida cotidiana para fazer sentido às pessoas que constituem uma determinada sociedade, ele contribuíra para a perpetuação da classe dominante sob a classe majoritária e proletária.

Esse discurso parece-nos contraditório, tomando as próprias premissas dos Estudos de Letramento, escopo teórico que tenta combater, ou melhor, hibridizar o ensino sob as vertentes dominantes e vernaculares. Em contrapartida, se tomarmos como contexto uma sociedade onde a grande maioria da população é alienada pela mídia, a qual é uma verdadeira empresa que vende produtos que contribuem para manutenção dessa alienação, por exemplo, observara-se nitidamente a percepção de que os objetivos dos estudos de letramento, em que se sobressaem o ensino significativo da língua através dos eventos e práticas da vida cotidiana das pessoas, estimulará e perpetuará ainda mais a propagação da classe dominante sob a majoritária.

Segundo a perspectiva crítica, é por isso que o discurso que esta teoria defende, em prol da escritura e da leitura voltadas à vida cotidiana das pessoas, é um artifício que contribui ainda mais para a conservação do capitalismo. À vista desse debate polêmico, que está envolto em uma concepção pedagógica forte e imperante atualmente, principalmente no que compete às bases nacionais, e com o intuito de desenvolver e aprimorar este raciocínio, traremos como apoio às propostas de ensino de língua de Britto (2012), o qual debate especificamente sobre o ensino de leitura nas sociedades capitalistas modernas, como o Brasil. O que exporemos do discurso dele tem a ver com o ensino da leitura, mas os debates a respeito dessa capacidade problematizam as propostas do letramento, o qual foi abordado até aqui.

Introdutoriamente, vale o destaque de que Britto (2012) critica as ações de promoção de leitura que são realizadas atualmente. Para ele, muito é investido na promoção de leitura no país; entretanto, a maneira como se gera o incentivo a esta habitação prejudica a finalidade primordial do ensino da leitura que é a formação dos sujeitos. Nesse sentido, o autor menciona duas percepções errôneas sobre reflexão e ação educativa da leitura no país. A primeira estaria atribuída ao consenso de que no Brasil não haveria leitores e a segunda de que a leitura teria como um dos objetivos ser salvacionista. As bases que sustentam esses ideais são frágeis, visto que, no que concerne à primeira, o Brasil do século XX em diante teve um avanço significativo nos índices de alfabetização; e no que diz respeito à segunda, a mitificação em torno da leitura está atrelada a uma questão de juízo de valor do que é bom e ruim (BRITTO, 2012).

Vale ressaltar que este ideal de leitura salvadora implica em ignorar as concepções de leitura como fonte de cultura, conhecimento, educação e política. Essa percepção, para o autor, se sustenta pelo fato de que a leitura vista sob esses dois dimensionamentos faz com que os leitores se sintam vagamente participantes socialmente. Segundo o autor, assim, “o leitor crítico seria crítico, porque, informados pelos meios de comunicação de massa e outros formadores de opinião, mantém-se na lógica liberal da quase democracia própria do capitalismo contemporâneo” (BRITTO, 2012, p. 37). Sendo assim, se a leitura convence a todos que é salvadora e que quem a domina tem participação social, no sentido de acatar o que o sistema promove como a leitura por meios de comunicação midiática, o leitor se tornará apenas mais um atuante e perpetuante do sistema capitalista que o opera. Ou seja, enquanto não se promover uma ação que conceba a leitura como política e formativa, o sistema capitalista atual se perpetuará. Para o autor, quando o leitor tiver o discernimento de que os processos educativos, que envolvem a leitura, constituem-se em um ato político, sua criticidade ao sistema e ao poder irá converter-se em fundamental para a transformação social.

Para sustentar suas afirmações concernentes à leitura e à formação (do leitor) na educação escolar, Britto (2012) aborda algumas dimensões da leitura que escoram

a concepção da mitificação do ensino da leitura por meio do ideal que se propaga através de veículos midiáticos do salvacionismo. Contudo, primeiramente, ele faz uma retrospectiva das funções primordiais da escrita. Sabemos que ela serve como extensão da memória, já que é por meio dela que fazemos registros que poderiam ser esquecidos. As informações que nos são perpassadas historicamente só estão a nós disponibilizadas graças à escrita. Assim, se as ciências, bem como a filosofia e a arte existem atualmente foi por intermédio da escrita e da leitura. É por meio delas que conseguimos controlar o fluxo do pensamento, o que nos permite a interagir com os objetos culturais. A tecnologia da escrita é tão precisa que temos a habilidade de parar de escrever a qualquer momento e retomá-la de onde paramos, sem que se ela se perca. Todavia, por muito tempo essa tecnologia ficou apenas nas mãos daqueles que detinham o poder. E deter o poder sobre a escrita possibilitou organizar em sistema político de dominação àqueles que não tiveram a possibilidade de ter contato com essa tecnologia.

Porém, como coloca Britto (2012), atualmente esse cenário mudou. É preciso que a população possa ter o mínimo de instrução (se alfabetizar) para encarar as demandas determinadas pela sociedade atualmente. Assim, a escrita se tornou uma espécie de mecanismo para atuar aos moldes daqueles que dominam. A exemplo dessa relação de dominação por meio da escrita, Britto (2012) faz o seguinte comentário:

Para que ocorram a contento, o deslocamento no espaço urbano, o trato com as coisas domésticas, os cuidados consigo, o lazer, o trabalho, as obrigações públicas, a participação em esferas identitárias (igrejas, associações, clubes e etc.) precisam ser mediados, em diferentes níveis de complexidade, por ordenações escritas. E isso supõe indivíduos que disponham de algum conhecimento das coisas modernas (ainda que apenas no nível operacional), encontrem soluções para problemas (no limite da normatividade funcional), avaliem suas ações e reajustem comportamentos de acordo com as circunstâncias e a padronização da vida prática (Britto 2003). (BRITTO, 2012, p. 40)

Assim, entende-se que a escrita atualmente serve sobremaneira como meio de manipulação em massa, para que as demandas da sociedade sejam atendidas, demandas aqui compreendidas como demanda de consumo.

É consoante a esse cenário que há atualmente uma perpetuação do ensino de escritura e leitura voltado para as demandas da vida cotidiana, o que parece ser o foco dos Estudos do Letramento, tal qual vínhamos discutindo na primeira seção deste trabalho.

Britto (2012), quando aborda as dimensões da leitura, dialoga com essa linha teórica e mostra-nos as entrelinhas do discurso do letramento, o qual se embasa no ensino de língua a partir da/centrado na vida cotidiana dos sujeitos, a fim de que seja significativo na aprendizagem deles. O mesmo autor assim se posiciona sobre essa questão:

[...] trata-se de uma dimensão pragmática, em que pouco se manifestam dois elementos essenciais das práticas intelectuais escritas: a expansão da memória e a metacognição (o ato de controlar o próprio ato de pensar, a administração deliberada das formas de raciocínio e de interação). De maneira geral, os usos da escrita em atividades da vida diária correspondem à situação em que esta atua como comando direto de um processamento mecânico, irrefletido. (BRITTO, 2012, 41)

Conforme essa posição, ter a compreensão de que o ensino da língua estaria voltado aos usos cotidianos da escrita e da leitura destoaria da essência das práticas intelectuais da escrita e da leitura, a qual está ligada à expansão da memória e da metacognição. Propor um ensino voltado apenas à efetuação das funções automáticas da vida diária cotidiana não fomentaria os principais objetivos dos usos da escrita: o senso crítico e a emancipação.

Há, entretanto, além da vida cotidiana, outro âmbito da vida em que a leitura e a escrita também estão presentes e que podemos denominar como os meios culturais e intelectuais. É o caso da interação atribuída “ao conhecimento, aos valores formais, à formação e ao estudo” (BRITTO, 2012, p.41). Este âmbito, em que a leitura e a escrita têm um papel, demanda uma apropriação de leitura e escritura que vai além de uma dimensão meramente pragmática, conforme exposto pelo autor. Envolve um certo domínio mais específico e um nível maior de metacognição. É dentro dessa especificidade dos modos da escrita e da leitura que se encontram os objetos historicamente e culturalmente constituídos, ou seja, as produções intelectuais humanas que estão distribuídas nos campos da ciência, da literatura, da filosofia, dentre outros. O ato de ler segundo essa perspectiva diferencia-se de uma leitura mecânica e automatizada pelo fato de requerer uma certa vivência com obras que fazem parte dos objetos culturais complexos, muito diferentes daqueles inseridos e organizados em um sistema da vida cotidiana urbano-industrial. Para Britto (2012), é através do “acesso à cultura” (BRITTO, 2012, p. 42) que se instaurará o processo de compreensão do conhecimento. De acordo com o autor:

[...] ser leitor depende de diversos fatores que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura; são necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente, subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. Os processos de compreensão e busca do conhecimento estão relacionados mais com formas de acesso à cultura do que com métodos de ensino e aos programas de formação. (BRITTO, 2012, p. 42)

Diante dessa afirmação de Britto (2012), podemos considerar que, em uma sociedade na qual se sobressai o produtivismo daqueles que detêm o poder e o consumo da classe menos favorecida, o acesso aos objetos culturais intelectuais só ficará restrito àqueles que os dominam, visto que a classe menos favorecida precisa prioritariamente obedecer e aprender a comprar. O acesso aos objetos culturais é substituído por produtos, sobremaneira materiais, que compõe a vida cotidiana. E

saber ler nessa esfera social só terá significado aos sujeitos se eles souberem operar as demandas do consumo. É aqui que há a fragilidade de se propagar o discurso do letramento voltado para as práticas sociais da vida cotidiana. Se o ensino da língua resultar de um comprometimento enfático com a esfera cotidiana, não estarão se formando cidadãos críticos e muito menos uma educação emancipatória; e sim estará se produzindo mais consumidores que propagaram e perpetuam o sistema atual.

Dentro dessa abordagem, Britto (2012) também escreve sobre os perigos da leitura voltada pelo interesse próprio. Esta questão também está entrelaçada às abordagens do letramento, principalmente ao que remete ao estudo de Zavala (2012). Nele, observamos algumas falas da entrevistada mencionando que gostaria de ser livre no espaço acadêmico e escrever da maneira como aprendeu em seu espaço de criação. Ela também menciona que gostaria de pensar assim como os familiares dela, em que não há questionamentos e nem explicações. Segundo a própria entrevistada:

[...] não ficar nas nuvens onde a gente as vezes costuma alcançar e voltar com a certa facilidade ao que foi, e falar e comporta-se e ser a mesma e pensar igual a eles também. Por que não voltar a pensar como se pensa no que se acredita nada mais sem explicações, por que não? Por que ficar já com raciocínio de explicação? Ah, isso vou te explicar porque isso era assim mas nós acreditávamos que isso era assim nada mais. Muitas coisas pensa minha avó, minha família sem explicações além disso. E quando tu pensas o mesmo que eles és parte deles mesmos, não lhes questionas muitas coisas. (ZAVALA, 2010) ZAVALA, 2010, p. 83)

Esta fala em princípio nos parece comovente, em razão de que o pressuposto é dar voz a classes inferiores dentro da esfera universitária. Mas, há aí um gatilho que fomenta o sistema político de dominação atual. Quando Paula menciona que em sua família se aceitam as coisas sem explicação, há um discurso que propaga e alimenta a cultura dominante, devido a esse discurso estar atribuído ao fato de ser mais fácil dominar aqueles que não questionam e aceitam as medidas impostas por quem detém o poder, do que aqueles que lutam e rebatem àqueles que querem o dominar. Se usarmos o que Paula critica para o ensino de língua, estimular-se-ia cada vez mais a propagação do poder, uma ação contraditória ao que propõe os estudos de letramento. No que diz respeito a essa discussão, Britto (2012), almejando o ensino da leitura segundo uma concepção emancipadora, menciona o seguinte:

Uma mudança de perspectiva na direção da formação cultural a reconhecer que a leitura fácil e apoiada no sendo comum (difundidos pelos sistemas ideológicos e pela lógica da normatividade produtiva) não estimula a indagação da condição humana nem a crítica e a criatividade desimpedidas. Antes, mantém a pessoa na alienação e na submissão ao que se estabeleceu desde outro lugar, oferecendo-lhe a falsa ilusão de crescimento. Para Agnes Heller (2004, pp. 39-40), 'existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente nessa produção.' (BRITTO, 2012, p. 45)

Ou seja, o que Britto (2012) defende é que a leitura voltada e apoiada no senso comum leva à alienação, trazendo uma falsa sensação de crescimento. No caso de Paula, há uma concordância entre o que Britto (2012) critica e as falas da quéchua. O entorno cultural em que Paula vivia faz parte de uma minoria que, pelos relatos dela, mesmo mostrando-se independente culturalmente, é influenciada pelo senso comum e, como ela mesma diz, é um grupo que não procura por explicação para os fatos, sendo assim torna-se mais facilmente dominável. O fato de não haver questionamentos faz com que a cultura dominante continue a ser o que ela é e priorize o comportamento obediente.

Se, por outro lado, o ensino de língua nessas comunidades minoritárias fosse voltado aos objetos culturalmente produzidos pela história humana e propusesse a formação de sujeitos emancipados e críticos, talvez o cenário de dominação e de fazer parte de um grupo minoritário pudesse mudar. E para acrescentar a esse debate, como colocou Heller (2004), a alienação só existe quando há um abismo entre as produções humanas-genéricas desenvolvidas e a participação dos indivíduos nessas produções. Sendo assim, é fundamental que as classes minoritárias, como a de Paula, também participem e tenham acesso a essas produções para construírem senso crítico e emancipação, o que se alcança com a desnaturalização da realidade social e natural.

De acordo com os estudos voltados para o letramento como prática social (TOMAZONI, 2012; BARTON; HAMILTON 1998), muitas vezes alguns autores mencionam que o uso da modalidade língua está inserido nos contextos sociais e cotidianos das pessoas e que algumas esferas da sociedade, como a escolar, a igreja, fazem uso diferenciado da escrita. Os autores deixam claro que não se pode excluir esses usos e que um não sobressai ao outro. Essa concepção vai de encontro da finalidade do letramento que, segundo Tomazoni (2012)

[...] o uso social da escrita reconhece que sujeitos sociais fazem usos dessa modalidade da língua de maneira diferente de acordo com as exigências de seu entorno cultural, mas isso não implica que o papel da escola seja denegado. As práticas de uso da escrita que acontecem na escola são diferentes das que fazem parte em nossa vida cotidiana, mas porque a escola, assim como a casa, o trabalho, a igreja etc., também é um domínio e, como tal, têm suas práticas de uso da linguagem. (TOMAZONI, 2012, p. 101)

A problemática acerca dessa concepção de letramento envolve o papel da escola na e para a sociedade. A escola não pode ser comparada a outros domínios, como a autora coloca. A escola tem como papel de intervenção dos sujeitos na vida em sociedade. Por isso, os usos da modalidade escrita da língua dentro dessa esfera têm um propósito maior do que na igreja, por exemplo. O problema dessa teoria poderia, nesse ponto, residir no perigo de distorcer o verdadeiro significado da modalidade da língua dentro da escola. Ou seja, a escrita está em nosso cotidiano; entretanto, ela também tem como papel de elucidar o conhecimento e é na escola que os alunos

terão acesso a ele. Conhecimento é aqui compreendido como todos os objetos culturais e historicamente produzidos pelo homem, os quais ao serem apropriados pelos indivíduos contribuem para o alargamento das representações de mundo.

Assim, reiteramos que o trabalho educativo com a escrita voltado unicamente às demandas sociais estritas do cotidiano pode oferecer implicações bastante contraditórias com as principais defesas sociais dos Estudos do Letramento, por exemplo, na medida em que evidencia o perigo da classe dominante a ter acesso à escrita voltada para o conhecimento, enquanto a classe dominada tem acesso aos usos da escrita voltados para o cotidiano imediato. Nesse sentido, cabe dar destaque à relação do ensino da escrita atribuída ao poder da classe dominante, em uma defesa, com a qual compartilhamos, de um ensino de língua que intervenha e busque desenvolvimento intelectual, social e que rompa com as barreiras do senso comum como possibilidade a todos os membros da espécie humana.

2.3 LEITURA: CONCEPÇÃO E TIPOS

Visto que esta pesquisa tem como objetivo contribuir para estudos que contemplam usos sociais da escrita em uma esfera específica, a acadêmica, na qual a leitura ganha relevo em razão da natureza das atividades ali desenvolvidas, vale recorrer a Geraldi (1997) especialmente no que compete a categorização de concepções fundamentais sobre a linguagem, que auxiliarão na compreensão da escritura e da leitura sob um ideário pautado na língua concebida como interação. Associada a essa concepção de língua, é imprescindível deixar claro aqui que, para o autor, a leitura não é mero reconhecimento de sentido, pelo contrário, é “produção de sentidos” (GERALDI, 1997, p. 166). E é por meio dela que acontece o encontro efetivo do autor com o seu interlocutor. Assim, podemos concluir que a leitura é um processo de interação em que estão envolvidas a história e a cultura dos sujeitos. Geraldi (1997) confirma essa afirmação quando escreve a respeito da constituição do leitor:

[...] a produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão. (GERALDI, 1997, p. 166-167)

Dessa forma, em consonância a Geraldi (1997), a produção de sentidos pelo leitor é marcada pelos encontros das experiências do autor, que se dá pelas múltiplas leituras realizadas anteriormente, com as do próprio leitor. Nesse sentido, ele é também, assim como o autor, constituído historicamente e culturalmente, ou seja, o leitor carrega suas experiências de leitura para o ato de ler. Se não houvesse esse encontro, a leitura perderia sua característica de produtora de sentidos, pois essa produção se

materializa através do que o leitor já tem e do que o autor tem a oferecer de novo, na tensão dialética com o já conhecido. Cabe ainda destacar que, para Geraldi (1997), é por meio do texto que efetivamente se realiza esse encontro. É nele que o autor contribuirá com a produção de leitura no leitor, e é nele que o leitor reconstituirá o que o autor disse de acordo com suas próprias contrapalavras. De acordo com Proust, citado por Geraldi (1997, p. 167), “[...] o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como começo da nossa, de sorte que é o momento em que eles nos disseram tudo o que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de nada nos disseram”.

Sendo assim, compreende-se que a leitura é uma fonte produtora de sentidos e que tal produção se dá pela alteridade, o que é objeto da teorização de Geraldi (1997). Segundo o autor, “a leitura incide sobre ‘o que se tem a dizer’ porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1997, p. 171). Dessa maneira, as novas formas de sentido só serão construídas lendo o que o outro tem a oferecer e contrapondo o que já se tem apropriado por meio das experiências anteriores, incluindo outras leituras que já se realizou. E, para finalizar, Geraldi (1997) defende também que, em todo processo de leitura, o leitor participa das relações interlocutivas não de maneira gratuita e imotivacional, mas “pela mobilização dos fios dos textos e de nossos próprios fios” (GERALDI, 1997, p. 171), ou seja, do que já carregamos na nossa própria história de leituras.

Tendo em vista que a leitura se constitui através de um processo de interação e interlocução e visto que este trabalho tem com o objetivo discutir a leitura em uma determinada esfera da sociedade – a universidade –, cabe salientar aqui como a leitura é percebida e encarada por aqueles que a manuseiam, ou seja, os estudantes. Nesse sentido, antes de adentrar no que diz respeito ao objetivo principal desta pesquisa, importa retomar Geraldi (1997) quando faz uma menção sobre a entrada do texto em sala de aula. Essa discussão é primordial para este trabalho, uma vez que ela está embasada em pontos de vista similares aos desta monografia. Para o autor, os alunos são interlocutores, pois, no momento em que leem, fazem parte da interação que constitui a leitura. Porém, a finalidade da leitura instaurada para esses estudantes, segundo o autor, no mais das vezes, é proposta apenas “para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles leitores/alunos, engajados.” (GERALDI, 1997, p. 169). Isto é, leem apenas porque são forçados a ler e por compreenderem que a leitura é algo visto como prestigiado na sociedade e imposta como algo legítimo. Porém esta legitimação, a que o autor se refere, está ancorada na ideia de autoridade, ou seja, na leitura imposta aos alunos, a qual não tem por objetivo constituir, mas sim estatuir (GERALDI, 1997, p. 169).

Dessa forma, essa alegação vai ao encontro dos preceitos teóricos de Street

(2001) quando este discute as ambiguidades e a compreensão ingênua que se faz em torno dos letramentos múltiplos. Nesse debate, como já foi mencionado, o autor percebe e coloca em evidência que há um consenso acerca do letramento dominante, o qual está intrinsecamente ligado à noção de poder e, além do mais, é tido como sendo a única forma efetivamente correta de letramento. Ademais, como foi debatido também anteriormente, a escritura e a leitura constituem-se no letramento, visto que é por meio delas que os indivíduos conseguem alcançar seus objetivos cotidianos, nos quais estão envolvidos ler e escrever.

No que concerne à leitura, nesse sentido, tem-se a mesma compreensão. Ela, no espaço escolar, é tida como objeto da cultura dominante e concebida no sentido de ser imposta, ou seja, como algo de cunho autoritário e, por conta disso, os alunos, segundo Geraldi (1997), leem. Isso quer dizer que, muitas vezes, os alunos não leem para produzir novos sentidos, mas sim para satisfazer as aferições que a eles são ordenadas, ou seja, para alcançar as propostas que o professor inquiriu. Além disso, em muitos casos, como aponta o autor, a leitura que se faz no espaço escolar está voltada apenas para estimular operações mentais, as quais não têm por objetivo a produção de conhecimento. Tais posicionamentos contrapõem-se ao que Geraldi (1997) defende, visto que, para ele, a leitura é mais do que produção de conhecimento, é produção de sentido, realizada e efetivada por meio da interação entre o locutor e o interlocutor. Um exemplo desse tipo de ensino de leitura é discutido por Geraldi (1997) em seu próprio texto:

Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu. E é muito frequente os alunos lerem primeiro as perguntas que se seguem ao texto de leitura do livro didático para encontrarem alguma razão para o esforço que farão. [...] o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que livro didático e professor podem vir a fazer. (p. 170)

Diante desse cenário, toma-se como ponto de partida que o ensino de escritura e leitura que vigora nas escolas brasileiras, em alguns casos, ainda está embasado não na produção de sentido, mas sim na decodificação e na estimulação de operações mentais.

Todas essas análises que Geraldi (1997) realiza a respeito da leitura no ensino escolar também refletem no Ensino Superior, visto que são esses mesmos alunos que ingressam no espaço acadêmico. E por ser esta pesquisa uma análise de leitura na esfera acadêmica, por conta dos desafios enfrentados por sujeitos que recém-ingressaram na acadêmica, cabe então fazer uma analogia desses preceitos teóricos para os acadêmicos. Por conta disso, esse trabalho procura compreender (i) se os acadêmicos, ao entrarem na universidade, sabem quais tipos de leitura precisarão realizar; (ii) como tais estudantes enfrentam as demandas de leitura da Universidade e em quais práticas se amparam; e (iii) se conseguem entender que, para alcançar os

objetivos a que se presta a relação com a escrita nessa esfera, a leitura precisa ser assumida na atividade de estudo.

Tais objetivos estão associados à compreensão subjacente a este trabalho de que a leitura é um processo sociocultural, que envolve processos cognitivos, mas não se resume a eles. Geraldi (1997) apresenta e discute quatro maneiras diferentes de se ir ao texto, mas deixa claro que não existem apenas essas possibilidades de leitura.

A primeira delas corresponde a *leitura-busca-de-informações*, que está atrelada às respostas que o leitor quer buscar quando este se questiona. Esse tipo de leitura envolve, de acordo com o autor, aumentar a nossa compreensão com aquilo que defendemos, com aquilo suspeitamos e até mesmo entender as maneiras distintas de se pensar e de perceber o mundo das que defendemos. É o desejo que querer compreender outros ideais, diferentes posições e propostas distintas que leva o interlocutor a adquirir mais informações. Geraldi (1997, p. 172) completa esse ato de ler, escrevendo: “[...] sempre queremos saber mais sobre alguma coisa para, compreendendo-a de diferentes modos, destas novas compreensões fazer uso, ainda que este uso não esteja imediatamente definido nem seja pontualmente limitado”.

Outra abordagem de leitura, segundo o autor, corresponde à *leitura-pretexto*. A *leitura-pretexto* concerne à utilização do texto para a produção de outra obra. Geraldi (1997) faz uma analogia a esse tipo de leitura a uma montagem de peça de teatro. Segundo o autor, “penso aqui, por exemplo, no diretor de teatro que, montando uma peça, sua obra não se mede pela fidelidade ao texto que a sustenta, mas pelo novo texto (montagem) que o faz reaparecer” (GERALDI, 1997, p. 173). Sendo assim, não é exatidão que o novo texto tem com aquele que o antecede, mas sim da “montagem” que surgiu a nova obra. Em outras palavras, a *leitura-pretexto* é aquela que se busca no texto algo além do que ele tem a fornecer. Esta afirmação parece ambígua, visto que podemos levá-la para o lado romântico: buscar algo que não está explícito no texto como um sinal, ou seja, o texto pode dizer algo que estou buscando na vida pessoal. Entretanto, a *leitura-pretexto* tem como finalidade ser pretexto, ou seja, como coloca o próprio autor, seria aquele tipo de leitura exercício de gramática, de buscar palavras-chaves no texto, de encontrar o título da obra, enfim, em que o conteúdo do texto em vinculação com seu propósito interacional é secundarizado. A título de exemplo, como menciona o próprio autor, muitos dos livros escolares de Língua Portuguesa pedem como leitura e como exercício a discussão da sintaxe do texto ou de como ele é articulado. Isto quer dizer que este tipo de leitura é aquela que se faz para buscar no texto algo pontual em detrimento do que ele tem a fornecer. O problema, de acordo com Geraldi (1997), não está nos mecanismos que fazem com que o texto articule, mas utilizar desses mecanismos para fazer com que se compreenda o texto, segundo o próprio autor:

Qualquer texto, oral ou escrito, nos oferece ocasião para tentar descobrir os

mecanismos sintáticos da língua; e esta não é portanto a questão. O problema está em que não é a descoberta de tais mecanismos que funciona de fato como pretexto. É a mera incorporação de explicações sintáticas já prontas que ilegitimam esta atitude de uso do texto. (GERALDI, 1997, p. 174)

Geraldi (1997) também apresenta a *leitura-fruição*, a qual é definida pelo autor como sendo aquela que leva o leitor para a companhia do outro, um ato gracioso por assim dizer. Além disso, ela não envolve questões que antecedem a leitura, também não precisa de esforços para escutá-la e muito menos de pretextos para realizá-la. No que diz respeito à *leitura-fruição*, não podemos deixar de lado as contribuições de Britto (2012) sobre o assunto. Britto (2012) critica a maneira como se tem promovido a leitura no país através da mídia e também nos meios escolares. Ele nos revela os perigos existentes em torno da *leitura-fruição*, pois é por meio dela que se propaga a ideia do gosto pela leitura, ou em outras palavras, vende-se o ato de ler como envolto na lógica do prazer imediato, do gosto fácil. O debate acerca deste tema não se difere muito do conceituado por Geraldi (1997), mas percebe-se perante Britto (2012) que o que compete à *leitura-fruição* necessita de um olhar mais aguçado.

Para o autor, esse tipo de leitura vai além de levar o leitor para companhia do outro; e o fato de não haver um esforço para escutá-la que deve ser levado a uma determinada importância. Os discursos propagados atualmente pelos meios midiáticos em torno da *leitura-fruição*, em um primeiro momento, parecem inofensivos e muito atraentes. Se prestarmos atenção em algumas propagandas, vê-se que são gastos milhões em lançamento de livros e em feiras, com o objetivo, em primeiro lugar, de levar leitura à população e, em segundo lugar e talvez o principal objetivo, o de encher os olhos do consumidor para que este compre o objeto livro. É dentro desta promoção que surgiria o gosto pela leitura, voluntário e individualista, o qual faz parte da *leitura-fruição*.

A leitura de produções intelectuais define-se pela ação intelectual que se realiza na interação entre um sujeito (ou vários) com objetos culturais complexos inseridos em campos de referência organizados por sistemas distintos daqueles que se conhecem nas práticas cotidianas. A leitura de um livro de literatura clássica -pelo menos aquela que supera o imediatismo factual do enredo - demanda razoável vivência com a Estética, a História, a Sociologia, a Política, a Filosofia e a Psicologia. [...]Essa vivência permite que, no ato de ler, o leitor faça a sua leitura, não como simples transposição ou ajuste do conteúdo do que lê a seu quadro de referências, mas como realização de articulações inusitadas e verossímeis. (BRITTO, 2012, p. 42)

Sendo assim, como a *leitura-fruição* não tem como objetivo fazer a articulação com os objetos historicamente construídos pelos seres humanos, como é o caso das grandes literaturas, ela não requer um esforço. É por isso que as pessoas têm preferência por esse tipo de leitura, pois é fácil e não requer muito delas, na medida em que se mimetiza com o cotidiano imediato. E é também por este mesmo motivo que as grandes editoras vendem e patrocinam livros que atendem a esse mercado de

consumo mais fácil, que se reifica no senso comum. A leitura fácil e sem articulação com grandes obras não faz o leitor ser mais crítico e nem o fará experimentar o que a humanidade já passou e tem a oferecer, no sentido de conversão em elemento transformador de si e do mundo; pelo contrário, só fará com que o lucro das empresas aumente, assim como a possibilidade de dominação da população, pois faz os leitores aceitarem os fatos como são, resultando, assim, em índices de leituras consideráveis e leitores ignóbeis e doutrinados.

E, por fim, Geraldi (1997) destaca a *leitura-estudo-do-texto*, que pode ser definida, em primeira instância, como o inverso da *leitura-fruição*. Esta, por sua vez, concomitante à primeira, *leitura busca-de-informações*, também está envolvida no querer saber mais que leva o leitor ao texto. Diverge, porém, daquela por não se tratar de uma leitura para se obter uma resposta, mas sim de se retirar tudo o que o texto tem a oferecer. Por conta disso, essa leitura precisa de mais esforço do interlocutor, pois confrontará as palavras do autor com as do leitor de forma decisiva. Dessa forma, o leitor precisa ter uma escuta mais produtiva, segundo Geraldi (1997). Isso quer dizer que é nela que o leitor traz sua historicidade e sua compreensão de mundo, ou seja, seu “sistema de referências” (GERALDI, 1997, p. 173) e a confronta com o que o autor traz, de acordo também com sua trajetória com a leitura. É importante ressaltar que é este tipo de leitura que se requer de estudantes no âmbito acadêmico, visto que na Universidade espera-se que os alunos tenham domínio da *leitura-estudo*.

Tendo situado a concepção de leitura e os tipos de leitura apresentados por Geraldi (1997), vale ampliar e superar tais reflexões com as teorizações de Britto (2003; 2012). Nesse sentido, no capítulo *Leitura e participação*, Britto (2003) descreve os mitos que são perpetuados pelo senso comum em torno da promoção da leitura, a saber: “1. Cada leitor tem sua interpretação”, “2. O sujeito que lê é criativo, descobrindo novos caminhos e novas oportunidades”, “3. Uma sociedade leitora é uma sociedade solidária”, “4. A leitura é fonte inesgotável de prazer” e “5. Quem lê viaja por mundos maravilhosos” (BRITTO, 2003). Para o autor, a leitura deve ser compreendida sob um viés político e social e assim concebida como uma prática social, o que quer dizer:

A especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame em si e das coisas com que interage, no auto controle da ação intelectual. E também, vale a pena repetir, **na inclusão do sujeito num determinado “modo de cultura” e na disseminação desse hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas**. Nesse sentido, leitura passa a ser entendida como prática social circunstanciada, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade. (BRITTO, 2012, p. 29, grifos meus)

Diante dessa afirmação, compreende-se, então, que a leitura tem como função primordial a transformação e a modelação dos sujeitos, incluindo neles um modo específico de cultura, ou seja, é por meio dela que as pessoas terão acesso aos modos culturais mais aguçados que a sociedade já produziu. Entretanto, na sociedade

em que vivemos atualmente, a leitura é propagada para desvirtuar as pessoas do seu foco principal, acesso à cultura, fazendo com seja concebida apenas um objeto de consumo.

Contudo, o discurso que ouvimos nas mídias atuais e até mesmo dos poderes que regem e administram nossa sociedade sobre a leitura nos parece convencer de que ela é algo bom e que nós deveríamos ter o hábito de ler, pois estaríamos sendo salvos das mazelas da ignorância. É nesse cenário que entra a discussão de Britto (2012) no que compete à leitura.

Como já foi mencionado, a leitura é uma prática social e produtora de sentidos (GERALDI, 1997); entretanto, as promoções que se fazem entorno da leitura atualmente mostram que ela é um tipo de “remédio” que cura os sujeitos de alguma doença que eles nem sabem o que é.

Em contrapartida, como já foi mencionado, a leitura, de acordo com um pensamento de emancipação, é compreendida como prática social. Dessa forma, ela não é simplesmente um acúmulo de informações, nem existe fora de uma história e muito menos é entendida a partir de sua forma em si, “como um ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral” (BRITTO, 2012, p. 28). A leitura tomada sob o ponto de vista histórico-cultural concerne a um sentido de valor. Para Britto (2012), isso significa dizer que “um valor não é a criação original do sujeito, mas algo que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados” (BRITTO, 2012, p. 100). Portanto, a leitura precisa ser encarada como um “ato de posicionamento político” (BRITTO, 2012, p. 100), uma vez que “permite situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade” (BRITTO, 2012, p. 29).

Sendo assim, cabe aqui destacar que, em um mundo capitalista, em que os interesses políticos visam majoritariamente ao lucro, esse pensamento de leitura como um posicionamento político e social fica secundarizado. Isso ocorre porque o objetivo principal desse tipo de sociedade não é dar condições para que os sujeitos nela inseridos encarem a leitura como prática social e política, e sim de estabelecê-la como produto de consumo, tendo como finalidade o lucro. Dessa maneira, assim como o *marketing*, o discurso de leitura como salvadora e prazerosa envolve os sujeitos para que estes possam adquiri-las, comprá-las e consumi-las com o único propósito de gerar lucro às grandes editoras. É a partir daí que Britto (2003) analisa criticamente os discursos envoltos à promoção de leitura atualmente. O autor denomina esses discursos de adágios que manteriam a leitura envolta socialmente em mitos, os quais serão apresentados a seguir.

O primeiro mito a ser examinado pelo autor é o de que “cada leitor tem sua interpretação” (BRITTO, 2003, p. 101). Britto (2003) revela que esse discurso leva a “uma espécie de vale-tudo, em que o leitor aparece como a fonte original do sentido”

(p.101). Partindo da ideia do leitor enquanto ser constituído historicamente, a leitura também está calcada nessa mesma condição histórica. Dessa forma, no ato de ler, o sujeito não é a fonte principal de sentido, mas sim faz parte do encontro do que já tem em sua constituição historicamente formada com os novos conhecimentos que a leitura tem a oferecer. De acordo com Geraldi (1996, p. 125 *apud* Britto, 2003), “ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de ‘informação’: aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto”.

O segundo mito analisado por Britto (2003, p.102) é descrito como “o sujeito que lê é criativo, descobrindo novos caminhos e novas oportunidades”. O autor não exclui totalmente essa afirmação, visto que a leitura pode funcionar como um veículo de informação contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Entretanto, a interpretação dessa ideia pelo senso comum atualmente leva à condição de que qualquer leitura, independentemente do que seja, transformaria o leitor. Segundo Britto (2012, p. 102),

A leitura se faz em função da manipulação de sistemas específicos de referência e de interpretação, sistemas constituídos histórico-socialmente, de modo que o processamento da informação depende sempre de um quadro de referências e é apenas no interior deste quadro que pode fazer sentido.

Ademais, o autor também salienta que “o conhecimento só pode ser construído porque o sujeito, num determinado contexto histórico, dispõe de condições de manipulação de informações de diversos graus de complexidade” (p. 102).

O terceiro adágio é sintetizado por Britto (2003) como “uma sociedade leitora é uma sociedade solidária”. Diante desse adágio, misturam-se o verdadeiro papel da leitura – propor aos sujeitos condições necessárias que os possibilitem se libertar, de acordo com sua história e cultura e com aquilo que uma nova leitura tem a oferecer – com a proposta de leitura como salvadora, no sentido religioso do termo. Sendo assim, em torno da leitura, criam-se organizações filantrópicas e clubes de assistência com objetivo de levar a leitura às instituições, como presídios e hospitais, tendo como enfoque melhorar a vida das pessoas inseridas nesses espaços. Britto (2003) critica essa ideia mencionando que:

A supervalorização da leitura em si, como espécie de comportamento sempre saudável e desejável, conduz à fetichização do livro e ao desconhecimento de como ocorre o ato de ler. Mais ainda, faz com que se perca completamente a crítica histórica e a percepção de que a leitura tem sido muito mais instrumento de dominação (as classes dominantes sempre tiveram a escrita a seu serviço) do que de redenção de pessoas ou de povos. (p. 103)

O quarto adágio proposto pelo autor é “a leitura é fonte inesgotável de prazer”. Nessa afirmação, há a perigosa fala de que ler é prazeroso, fazendo com que o leitor se envolva emocionalmente com o texto, tanto pelo simples ato de fruição quanto pela imersão no universo ficcional proposto pelo livro. Esse discurso do prazer traz à tona

uma estratégia de seduzir o leitor para que este se satisfaça emocionalmente por meio da leitura. O foco desse mito não é incluir o sujeito em um determinado modo de cultura e muito menos expô-lo frente a sua realidade; ou seja, a leitura aqui não é tida como prática social e política, pelo contrário. Em uma sociedade carente porque expropriada e pouco leitora, esse discurso das grandes editoras de que ler é prazeroso funciona. O que cabe salientar aqui é que, de acordo Britto (2012), o discurso propagado pelas grandes empresas é uma falácia, cujo objetivo é doutrinar pessoas. Segundo o próprio autor, “vincular a satisfação intelectual pela realização de um trabalho a um certo tipo de prazer não passa de uma forma de falsear a realidade” (p. 104). Sendo assim, misturar sentimentos remotos do sujeito, como prazer, sedução, paixão e fantasia, à leitura não faz destes leitores mais perspicazes. Além de não fazer com que os leitores sejam críticos perante sua sociedade, no sentido de buscarem por melhores condições de vida.

O quinto e último adágio trazido por Britto (2003) é o de “quem lê viaja por mundos maravilhosos”. Esse adágio está intrinsecamente ligado às grandes campanhas de divulgação de livros. O ato de ler sob essa perspectiva é tomado como forma de prazer intelectual (BRITTO, 2003, p. 104), ou seja, ela estaria inteiramente ligada ao entretenimento, como ouvir música ou assistir a séries. É nesse contexto também que está inserido “o discurso pedagógico como alternativa à prática corrente de leitura escolar, em que se valorizam aspectos mecânicos da leitura – decodificação e identificação de tópicos –, pouco se considerando o interesse do leitor” (BRITTO, 2003, p. 105). Isto quer dizer que a leitura é ensinada nas esferas escolares por meio de livros fantasiados, nos quais são apresentadas páginas e páginas ilustrativas com pouca escrita. Às vezes, em alguns livros, somente há uma frase explicativa, juntamente com uma ilustração chamativa, e aquela, por ser fácil, se aproxima das da mídia televisiva é que se criam leitores. Além disso, ainda de acordo com Britto (2003, p. 105), “a leitura da fantasia, do entretenimento, contudo, é a mais fácil, porque, espelhando um universo conceitual e valorativo de senso comum, não exige senão conhecimentos adquiridos a experiência cotidiana”.

Concomitante a essa menção do autor, entende-se que esse tipo de leitura não tem como base o sentido de valor e, sim, por ser tida como fácil e por se aproximar da linguagem cotidiana, “não exige mais do que o domínio do código escrito e a ação mecânica de decodificação” (BRITTO, 2012 p. 105).

Aqui cabe fazer uma correlação com uns dos objetivos dos estudos de letramento. Vimos que nesta teoria o foco era ensinar a leitura para que faça sentido, seja significativa aos sujeitos. Por isso, defende-se que, para fazer sentido aos sujeitos, deve-se ensinar a escrita e a leitura através de artefatos típicos do entorno cultural dos sujeitos e de suas atividades cotidianas. Contudo, como debatemos anteriormente, percebe-se que, se o entorno cultural dos sujeitos for uma sociedade industrial, ex-

ploratória e capitalista, – *evento de letramento* – suas atividades cotidianas – *prática de letramento* –, estariam voltadas em função desta sociedade. Então, se um sujeito nasce em uma família que trabalha para grandes fábricas, como mão-de-obra exploratória, que é levada a consumir pelas propagandas, e seu entorno cultural não tem contato com os objetos culturais aguçados constituídos historicamente, esse indivíduo terá como práticas de letramento apenas as que ele conheceu; como consumir o que as empresas produzem. Isso porque, como vimos com os estudos de Facci (2004), a constituição da psiqué humana envolve estágios de desenvolvimento do sujeito, que se relaciona com a esfera social em que está inserido. Por isso, se ao sujeito não são proporcionadas possibilidades de aprender a ler e ter acesso aos objetos culturais aguçados, ele estará fadado a replicar a lógica identificada em sua vida cotidiana.

Sendo assim, a leitura seria compreendida a partir de sua forma em si mesma – sentido epistemológico do termo –, pois não teria por objetivo agregar valores aos sujeitos para que estes se tornem críticos perante a sociedade da qual são parte, e também não destoa de outras práticas de “consumo de cultura de massa”, como já foi mencionado, como o próprio entretenimento.

Por fim, o autor chama atenção ao analisar esses adágios populares ao fato de que atualmente a leitura perdeu seu sentido original: o de prática social e política. Hoje em dia, propaga-se um discurso em torno leitura voltado à mercadoria. Se antes, em uma sociedade autoritária, ela tinha por objetivo formar súditos e um povo obediente, hoje, sob os modos de organização capitalista, a leitura tem como propósito “o mercado, o sucesso, a individualidade e a competitividade” (BRITTO, 2003, p. 107). Se promoveu um discurso de que ler é bom justamente para que os “consumidores” se envolvam emocionalmente com o texto, para que este tenha a exclusiva finalidade de ser vendido. Além disso, quando se fala da leitura como alfabetização, ela tem por objetivo formar sujeitos para que estes se tornem “mais produtivos ao sistema” (p. 113), ou seja, para que os indivíduos façam parte do sistema capitalista como uma peça produtiva e como consumidores.

Cabe aqui fazer um parêntese: por que utilizar a leitura como algo prazeroso no discurso mercadológico? Essa resposta é óbvia. De acordo com o próprio autor, “generalizou-se a ideia de que o que se faz com prazer é mais gostoso e mais fácil de aprender. Escamoteando a necessidade de disciplina e de trabalho, difundiu-se a crença de que a educação não pode ser chata, tem de ser natural” (BRITTO, 2003, p. 107). Dessa maneira, a leitura não pode ser difícil, ela precisa ser fácil, prazerosa e fantasiosa para aludir aos olhos daqueles que a compram, pois, em uma sociedade acostumada com o instantâneo e o fácil, contradizer a esses paradigmas torna-se um tanto desafiador àqueles que tem por objetivo unicamente lucrar. Segundo Britto (2003 p.109):

Produzem-se e vendem-se objetos de leitura, assim como se produzem e se

vendem outros objetos da cultura de massa. A diversidade dos gêneros de textos e de seus veículos relaciona-se diretamente aos interesses econômicos e políticos da indústria do texto, que por sua vez, está, cada vez mais, articulada às indústrias da informação e do entretenimento.

Disso tudo, cabe ainda mencionar que o leitor não se tornará mais preparado tendo acesso apenas à leitura mercadológica. Pelo contrário, ele terá ainda mais dificuldade com as leituras que têm por finalidade a edificação dos sujeitos e, em decorrência disso, as rejeitará, visto que as leituras que exigem um maior envolvimento intelectual e que são tidas como densas precisam de uma maior capacidade leitora para serem compreendidas.

Britto dispõe novamente que a leitura precisa ser encarada como uma ação política e isso quer dizer, segundo as palavras do autor, que:

[...] promover literatura, promover leitura enquanto ação política significa que estamos interessados não em promover a leitura em si, mas sim em promover um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana, e que estão, de alguma maneira muito importante, expressos e fundamentados na experiência artística. Estão expressos e fundamentados no texto e na arte literária. (BRITTO, 2003, p. 112)

À derradeira, compreende-se então que a leitura, bem como a arte de modo geral, deve ter como propósito uma ação essencialmente ético-política (BRITTO, 2003, p. 111) e, por isso, deve intervir na sociedade de forma a construir uma “condição da possibilidade humana” (p.111). A política, nesse sentido, como menciona Britto (2003) referenciando a Aristóteles, é a “arte de tornar a vida possível” (p. 111). Sendo assim, a promoção da leitura sob essa óptica é de “promover um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana” (p. 112). Dessa forma, criticar a maneira como a promoção da leitura vem sendo realizada na nossa sociedade é de extrema importância, visto que o perigo desse modo de organização social é a promoção da distorção dessa noção de leitura e impor condições de mercadoria a ela, fazendo com que “se imponham certas marcas e certos usos a esses objetos de arte” (p. 112). Ademais, a leitura como prática social e política pode ser perigosa ao sistema capitalista, pois faz com que os sujeitos tenham senso crítico sobre a própria sociedade e a própria condição de existência. Assim, ela pode incidir na formação de trabalhadores submissos aos interesses do capital e problematizar a lógica do consumo em que nos envolve.

3 LEITURA POR ACADÊMICOS RECÉM-INGRESSANTES: UMA ANÁLISE DOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA

Neste capítulo, será apresentada a análise realizada a partir da *roda de conversa* (PEDRALLI, 2014) com os alunos recém-ingressantes. A análise em causa se divide em duas seções: a primeira refere-se às práticas de leitura fora da academia, nas quais se engajam esses estudantes; e a segunda, sobre tais práticas dentro da Universidade. Primeiramente, apresentaremos um quadro sinóptico mostrando as respostas dos estudantes frente às *questões gatilho*, a fim de situar o leitor sobre os principais pontos da roda de conversa realizada com os alunos. Além disso, será por meio dele que se concretizará esta análise, abordando e explorando as falas significativas para este estudo. Disto posto, retomemos aos preceitos teóricos fundantes dos resultados da pesquisa a ser exposta a seguir, a começar pelos conceitos fundamentais norteadores da análise, os quais serão: *os eventos* e *as práticas de letramento* (KLEIMAN, 2008; BARTON; HAMILTON, 1998); domínios/esferas aos quais os eventos estão relacionados: jornalística, escolar, domiciliar, acadêmica, dentre outros; letramentos vernaculares e dominantes (STREET, 2003); tipos de leitura: *leitura-busca-de-informações*, *leitura-estudo-do-texto*, *leitura-pretexo* e *leitura-fruição* (GERALDI, 1997); concepção de leitura depressível das falas: entretenimento, prazerosa, fruição etc. (GERALDI, 1997; BRITTO 2003, 2012), em consonância com os fundamentos já explicados teoricamente no espoco deste TCC. No Quadro 1 temos o quadro sinóptico mencionado, o qual será explorado analiticamente nas seções que seguem.

Como já foi explicitado, anteriormente, na Introdução, este trabalho consiste em um estudo de caso, do qual resultou uma análise de conjunto de dados, gerados via roda de conversa em 2016. Por ocasião de estudo de Iniciação Científica (IC), o qual tinha como objetivo entender como os alunos recém-ingressantes na Universidade compreendiam a leitura dentro e fora dessa esfera. Além disso, a pesquisa buscava identificar mais detalhadamente qual era o tipo de leitura realizada por estes alunos dentro e fora da Universidade, tendo como escopo teórico os tipos de leitura propostos por Geraldi (1997), e averiguar se esses mesmos estudantes compreendiam a leitura dentro da esfera acadêmica a ser movida pela atividade estudo. Para isso, foi realizada uma roda de conversa com quatro estudantes de dois cursos da Universidade Federal de Santa Catarina – Ciências Sociais e Engenharia Elétrica –, tendo como gatilho questões relacionadas à leitura (cf. APÊNDICE ÚNICO). Em vista disso, a primeira seção tem como finalidade a análise das interações entre os estudantes, em se tratando das práticas de leituras fora da Universidade.

Para concretização e compreensão de tal objetivo, fez-se aos estudantes um total de doze perguntas, os denominados gatilhos da *roda de conversa* (PEDRALLI, 2014), os quais estavam relacionados às práticas envolvendo a escrita dentro e fora da Universidade. Porém, tais *questões-gatilho* não foram elencadas organizadamente

Quadro 1 – Sistematização das interações a partir das questões-gatilho

1. Você convive com a leitura diariamente? Se sim, em quais situações?	
<i>(Mt)</i>	Além dos textos acadêmicos, eu costumo ler bastante na internet notícias. E ontem, por exemplo, eu decidi retornar o hábito de ler por diversão. Porque desde que começou a faculdade eu comecei a deixar de lado as leituras por diversão. Eu tinha começado a ler <i>Crime e Castigo</i> e desde que começou a faculdade, eu comecei a deixar de lado as leituras por diversão. Sim, em casa sim. Eu gosto de poema. Tinha uma época que eu estava escrevendo.
<i>(Is)</i>	Claro que vocês convivem mais, claro que na minha área a gente lê bastante, mas não é igual. As avaliações não são baseadas em longas leituras. Então, as leituras que eu tenho basicamente são na disciplina que eu curso de Produção Textual Acadêmica. E na internet, eu também gosto de aprender outros idiomas. Então, eu sempre tento dar uma lida em outros textos. Basicamente é isso.
<i>(Cl)</i>	
<i>(Iy)</i>	
2. Em sua casa é comum o contato com a leitura e com a escrita? Se sim, em quais situações?	
<i>(Mt)</i>	Sim, em casa sim. Eu gosto de poema. Tinha uma época que eu estava escrevendo.
<i>(Is)</i>	Sim, leio por prazer em casa.
<i>(Cl)</i>	Gosto de ler por prazer, literaturas, contos e crônicas em casa.
<i>(Iy)</i>	O convívio é mais na academia e em casa.
3. Você Gosta de ler? Caso não goste. Por quê? Se sim, que tipo de leitura realiza habitualmente?	
<i>(Mt)</i>	Gosto de ler.
<i>(Is)</i>	Sim. Na internet leio mais reportagem e mais aquelas manchetes, assim que você vê e passa.
<i>(Cl)</i>	Sim. Eu não costumo ler pela internet. Quanto a isso sim, (whatsapp, facebook). Mas não é um tipo de: “nossa que leitura”. Na internet é mais reportagem.
<i>(Iy)</i>	Sim.
4. Costuma ler com frequência e-mails, whatsapp, séries legendadas, jogos e outros meios?	
<i>(Mt)</i>	Conversa de texto.
<i>(Is)</i>	Sim. Na internet.
<i>(Cl)</i>	Eu não costumo ler pela internet.
<i>(Iy)</i>	
5. É sua primeira graduação? Se não, qual foi a outra graduação ou curso técnico que você fez? Ela foi concluída? Se não porque razão?	
<i>(Mt)</i>	Vim direto do Ensino Médio, mas a minha escola era particular. Estudamos junto, eu e a Clara. É minha primeira graduação. Nosso colégio era bem humana tinha filosofia e história.
<i>(Is)</i>	Eu era da escola pública “militar” Tiradentes. Primeira graduação.
<i>(Cl)</i>	Vim direto do Ensino Médio, mas minha escola também era particular. É minha primeira graduação.
<i>(Iy)</i>	Eu concluí o Ensino Médio e vim para a faculdade. Meu Ensino Médio não era técnico. Eu era do colégio público “Militar” de Santa Maria. Primeira graduação. Eu pedi transferência para a UFSC, não estou na primeira fase, estou na terceira fase. Meu colégio era bem ao contrário, diferente de humanas.

6. Como você encara as leituras do texto da universidade? Enfrenta algum tipo de estranhamento ou dificuldade com elas? Compreende que há diferença com relação aos outros tipos de leitura que já realizou ou ainda realiza?	
<i>(Mt)</i>	Eu vejo bastante diferença. Para mim, não consigo ler no ônibus os textos da faculdade. Eu não consigo ler cansado. E tenho dificuldades para fechar os livros. Eu não tenho o hábito de anotar, eu não anoto nada. Então, para mim o fechamento é chato de fazer. Mas para leitura, estou me divertindo. É um hábito que precisamos ter, é uma rotina. Ao menos ler todos os dias. Então, tu tens que ter uma rotina, senão você vai deixando para trás.
<i>(Is)</i>	Os textos que eu estou lendo de aula, eu leio com prazer porque são coisas que eu gosto, mas não é um texto como um livro de literatura que você lê e é uma coisa solta. É um texto que você tem que estudar. Você tem que ler, entender, ser crítico com o texto e isso demanda uma atenção maior. Então, realmente, eu anoto, porque é um esforço mesmo. Não é uma coisa que: “Ah eu vou fazer uma leiturrinha”. Não é uma coisa solta, como: “eu vou ler quando eu achar que quero ler”. Não, você tem três textos da disciplina para fazer.
<i>(Cl)</i>	Quando eu começo a ler o texto. Eu acho que não estou entendendo e eu fico não muito presa, mas quando eu vou lendo, vou me interessando e no fim eu fico tipo: “Nossa isso é muito bom!”
<i>(Iy)</i>	Eu também não consigo ler no ônibus. Às vezes eu leio o texto umas três vezes para entender e cada vez que leio, eu tenho uma interpretação diferente. Não totalmente diferente, mas a cada vez que tu ler, tu obtém uma nova informação que requer, como eles falaram, uma concentração. É um estudo.
7. Quais são os meios que utiliza para obter os textos? Internet? Revistas? Livros? Realiza a leitura nesse mesmo suporte (Internet? Livros impressos? Faz fotocópias? Imprime?)	
<i>(Mt)</i>	Eu tenho o Kindle. E daí quando eu leio um texto scaneado eu consigo converter em pdf .
<i>(Is)</i>	Eu geralmente leio no computador, todos os que estão no moodle. Eu leio pelo computador. Exceto o de “sociologia” que eu tenho que imprimir, então eu imprimo e leio. Mas para mim não faz muita diferença, sabe?
<i>(Cl)</i>	Eu geralmente pego o livro da BU e aí eu tiro Xerox deles para anotar e grifar. Eu gosto de ter o texto na mão. A não ser esses relatos de antropologia que temos dificuldade para ler. Mas sempre que é texto “para anotar” eu imprimo.
<i>(Iy)</i>	Depende do texto basicamente. Os textos de estudo, eu imprimo todos por que eu gosto de marcar e anotar. E eu também tenho problema de vista por isso que gosto de ler impresso do que no computador. Eu imprimo todos os textos que os professores passam, como as listas de exercício e os problemas de matemática que tenho que resolver.
8. Com que frequência costuma ler e em que período? Em que locais? E os textos requeridos pela Universidade?	
<i>(Mt)</i>	Eu leio todos os dias os textos da universidade, em casa. No ônibus não, mas em viagem sem paradas acho que dá.
<i>(Is)</i>	Todos os dias eu leio os textos da universidade, eu para mim tanto faz, mas prefiro em casa. E quando eu viajo para cá [Florianópolis], dá umas 12h viajando, e dá para sentar e ler tranquilo.
<i>(Cl)</i>	Todos os dias eu leio os textos da Universidade, eu leio na BU.
<i>(Iy)</i>	É todos os dias, em casa.

9. Você considera que as leituras realizadas em meio físico e digital são iguais? Se não, em que se distinguem?	
(Mt)	Eu prefiro o digital. Sim, tem diferença, no computador mais do que no papel. Pois no computador tem a luz e isso acaba cansando o olho. O problema do Kindle é que não tem página e isso atrapalha na aula quando o professor cita as páginas. As literaturas eu vário em ler no Kindle. Esse, por exemplo, “contraponto”[livro] eu leio impresso. Mas eu comprei esse antes de ter o “Kindle”. Eu vário, se eu encontrar o livro online eu baixo e leio no Kindle.
(Is)	Eu acho que tem diferença, se eu pudesse escolher, eu tenho todos os textos impressos, mas eu tenho mais facilidade em ler pelo computador. Preferiria que fosse impresso. Eu gosto da organização do livro em si, porque eu gosto das coisas “retinhas” e às vezes no computador aqueles <i>scanners</i> saem tudo torto e isso me agonia. Já no livro não, é tudo retinho. Você pode anotar, puxar flechas. Mas quando o <i>PDF</i> é organizado, aí é maravilhoso, porque você pode colocar anotações.
(Cl)	Eu gosto mais quando tem um bolinho de folha na mão. E eu coloco na minha mão e sei quando falta para terminar. No computador me dá uma agonia porque nunca chega na página. Eu acho que tem sim. Eu não sei grifar no computador. Tenho o Kindle, mas eu não consigo usar porque nunca mostra qual é a página que está. E eu acho que é costume porque tinha uma época que eu lia mais livros de literatura do que agora, e nunca foi no Kindle, sempre foi na mão e agora acho que é uma coisa de costume.
(Iy)	Eu concordo que tem diferença, como eu tinha dito eu prefiro impresso, pois é questão da forma como eu absorvo o conteúdo. Eu acredito que o impresso é mais útil para mim. Eu acho que o meio digital é bem mais vantajoso do que o físico porque a gente pode armazenar melhor os textos, né? E tem o custo também, porque no meio digital é nulo, não tem. Para mim é, como tenho problema de vista acho mais vantajoso o impresso. Eu também vário, às vezes eu acho um livro muito bom na promoção e eu compro, mas às vezes eu acho online e baixo.
10. Você entende que em algum tempo os acadêmicos irão abolir leituras impressas e passarão a ler por outros meios?	
(Mt)	Eu acho que não. Eu acho uma coisa meio “fatalista” de falar: “eles vão abolir os textos”. Mas acho que terá outros meios, como o “áudio livros” que você poderá ouvir no ônibus.
(Is)	Eu acho que não, vou ficar muito chateada se isso acontecer.
(Cl)	Eu acho que quando a formatação do Kindle se parecer tanto como a do livro isso vai acontecer.
(Iy)	Eu acho que não. Espero que nunca aconteça, pois imagina não ter o prazer de ler e sentir o cheiro de livro novo?
11. Como você interpreta a recorrência às tecnologias no espaço acadêmico? Você considera ela positiva ou negativa?	
(Mt)	Positivo para os alunos que tem acesso. Mas e aqueles que não têm computador e não tem acesso ao moodle? Eu acho importante ter os dois. Por exemplo, no caso da professora de Sociologia, ela não disponibiliza nada no moodle, então, eu tenho falta da ementa e de coisas que eu não achei online.
(Is)	Usa com sabedoria. Eu acho que é isso, porque ter um computador na sala o professor não vai está verificando o que você está fazendo no computador o tempo inteiro. Então, eu acho que tem que ter essa “disciplina”. É interessante ter essa abertura para você poder escolher. Ter essa liberdade de escolher (entre tecnologia e o físico) é interessante. Mas também, não deixar que seja só isso, sabe? Para que tenha também a possibilidade de que você também possa imprimir os textos e ter acesso a tudo e poder escolher.

(Cl)	Tem muitos livros que não tem na BU e artigos de revistas.
(Iy)	Eu acho totalmente positivo. Eu tenho todos os livros e textos que usamos nas matérias no tablet. Se eu tenho todas as disciplinas em um dia, eu não vou carregar todos os textos impressos. Se o professor comenta o texto em aula, eu do uma olhada nele no tablet. Mas eu tenho todos os textos impressos para estudar em casa.
12. Há uma projeção de senso-comum de que as tecnologias estariam ajudando os acadêmicos para a realização de leituras e trabalhos acadêmicos. Você concorda com isso?	
(Mt)	Sim! Esses dias eu estava fazendo um fichamento, e minha mãe comentou que antigamente ela fazia o fichamento em uma ficha mesmo, e eu fiquei de cara porque se para mim já é difícil fazer fechamento digitado, porque é mais fácil, imagina no papel?
(Is)	Sim! Eu fico irritada em fazer citações.
(Cl)	Sim! Eu faço fechamento a mão.
(Iy)	Sim!

Fonte: elaborado pela autora.

com duas seções explicativas, uma contendo questões sobre práticas e eventos dentro da universidade e outra com essas denominação fora da Universidade; pelo contrário, os gatilhos foram tomados de forma que se pudesse depreender os usos sociais da escrita, incluindo-se eventos e práticas, mediante as interações entre os estudantes.

Nesse íterim, serão apresentadas primeiramente as *questões-gatilho* relacionadas aos eventos e práticas fora da academia e as respostas dadas pelos educandos durante as interações, com o objetivo de submeter-lhes a análise teórica. Cabe mencionar que, em razão das definições do comitê de ética, utilizar-se-á as primeira duas letras iniciais, em itálico e negrito, do primeiro nome dos discentes, a saber ***Mt***, ***Is***, ***Cl*** e ***Iy***. Ademais, os três primeiros eram acadêmicos recém-ingressantes do curso de Ciências Sociais; enquanto o último era acadêmico do curso de Engenharia Elétrica.

3.1 A LEITURA EXTRA-ACADÊMICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS INTERAÇÕES COM OS PARTICIPANTES SOBRE OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA

Na sequência, são apresentadas as respostas desses participantes, relacionadas aos eventos e às práticas fora da Universidade, o objeto de análise nesta seção. Considerando as interações realizadas entre eles a partir da *questão-gatilho*: *Você convive com a leitura diariamente? Se sim, em quais situações?*, das quais vale destacar as posições de ***Mt*** e ***Iy***.

Mt: além dos textos acadêmicos, eu costumo ler bastante na internet, notícias. E ontem, por exemplo, eu decidi retornar o hábito de ler por diversão, porque, desde que começou a faculdade, eu comecei a deixar de lado as leituras por diversão. Eu tinha começado a ler o Crime e Castigo e desde que começou a faculdade, eu comecei a deixar de lado a leitura por diversão.

Iy: claro que vocês convivem mais, claro que na minha área a gente lê bastante. As avaliações não são baseadas em longas leituras. Então, as leituras

que eu tenho basicamente são na disciplina que eu curso de Produção Textual Acadêmica. E internet, pois eu também gosto de aprender outros idiomas. Então, eu sempre tento dar uma lida em outros textos. Basicamente é isso.

Em uma primeira análise, entendemos a presença do convívio da leitura diariamente por parte dos discentes, a exemplo de **Iy**, que frisou ler dentro da academia basicamente na disciplina de Produção Textual Acadêmica, pois em sua concepção as avaliações realizadas no curso de Engenharia Elétrica não são baseadas em textos longos, como os requeridos em Ciências Sociais.

Logo ao analisar a fala de **Mt**, localiza-se a presença do hábito de ler notícias em suportes digitais. Além disso, depreendemos e colocamos em evidência também o fato de o discente ter decidido retomar o hábito da leitura por “diversão”, assim que ingressou na Universidade, citando, como exemplo, o livro *Crime e Castigo*, pois, segundo o estudante, desde o início das aulas na faculdade, deixou de lado as leituras por diversão. Ainda, em consonância a essas falas, chegamos a inferir também que o discente parece indiciar um tipo de leitura na Universidade, diferenciado daquele acostumado – por diversão, ou seja, uma leitura que requer um determinado esforço, diferentemente de outros espaços.

Diante das respostas destacadas, identifica-se a compreensão, por parte dos educandos, de uma diferença do tipo de leitura realizada fora da acadêmica em relação à requerida no interior dessa esfera, mesmo que implicitamente. E estes mesmos acadêmicos mencionam que a leitura fora da Universidade tem objetivos distintos.

Assim, passamos agora a analisar mais profundamente cada uma dessas falas sob a óptica dos escopos teóricos assumidos neste trabalho. Para isto, vale retomarmos e expormos o que já foi considerado sobre os estudos de letramento resumidamente.

Os estudos do letramento, como definido no capítulo anterior, têm por objetivo descrever o uso da modalidade escrita sob uma perspectiva social e como parte da vida cotidiana das pessoas. No âmbito deste trabalho, tomemos como conhecimento a esfera acadêmica, constituindo-se como parte da vida cotidiana dos participantes desta pesquisa. À luz desse escopo teórico, os conceitos de práticas e eventos de letramento são centrais, na medida em que, dentre outros aspectos, convertem-se em ponto de partida de todo o trabalho analítico. Assim, para uma definição aprimorada, expusemos teoricamente esses dois conceitos. O conceito de eventos, especificamente, é definido como:

[...] o conceito de eventos de letramento, derivado dos estudos de Heath (2001 [1982]), designando qualquer atividade em que a escrita esteja presente como parte do processo de interação. Para Barton (2010 [1994]), os eventos são a unidade básica de análise, visto que um evento é qualquer ocasião na vida cotidiana em que a escrita tem algum papel. (TOMAZONI, 2012, p. 109)

Posto dessa maneira, o que envolve os usos sociais da escrita, os eventos de letramento se referem a qualquer atividade em que a escrita esteja envolvida no processo de interação. Já no que compete às práticas de letramento, elas são definidas do seguinte modo: “[. . .] as maneiras culturais gerais de utilizar a língua escrita em que as pessoas recorrem em suas vidas. No sentido mais simples, práticas de letramento são o que as pessoas fazem com a língua escrita.” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6 *apud* TOMAZONI, 2012, p. 111). Ou seja, de maneira sucinta, as práticas de letramento podem ser consideradas como formas individuais de usar a escrita.

Tendo delineado estes dois conceitos de eventos e práticas de letramento, passemos para a segunda análise dos dois relatos acima. Desta forma, quando **Iy** menciona que no curso dos demais participantes há uma demanda maior de leitura – “Claro que vocês convivem mais, claro que na minha área a gente lê bastante, mas não é igual. As avaliações não são baseadas em longas leituras.”, deixa à vista a sua concepção de leitura e a sua valoração das próprias atividades envolvendo leitura. Assim, nota-se que, para o discente, os eventos, dos quais participa na esfera acadêmica, são minorados e não integram tanto uso da leitura quanto os demandados em outros cursos. O participante destaca, no entanto, que o maior número de leitura requerido dentro da Universidade se dá na disciplina de Produção Textual Acadêmica.

Em relação especificamente ao modo como o discente realiza as demandas dos usos da escrita fora da universidade, ou seja, às práticas de letramento, podemos analisar ser um tipo de prática circundante em um certo modo de leitura, a qual requer esforço, tanto nos eventos que a Universidade a convida quanto os de fora. De modo mais pragmático, tendo em vista a leitura de textos referentes à disciplina de Produção Textual Acadêmica e a leitura para aprender outro idioma, o estudante precisa estudá-lo, ação decorrente de em um tipo de esforço e atenção maior. Por conta disso, os relatos de **Iy**, quanto às suas práticas de leitura e escrita, podem ser remetidos a Geraldi (1997) no que diz respeito à *leitura-estudo-de-texto*.

Posso ir ao texto para escutá-lo, ou seja, não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar dele tudo o que ele possa me fornecer (e eu, no momento desta leitura, possa detectar). É o que se pode chamar de *leitura-estudo-do-texto*. Esforço maior, esta leitura confronta palavras: a do autor com a do leitor. Como a palavra do autor, sozinha não produz sentido, minha escuta exige-me uma atitude produtiva. (GERALDI, 1997, p. 172)

O participante do estudo, portanto, relaciona eventos de letramento a uma prática de leitura que exige um esforço maior, uma escuta mais produtiva e a retirada do texto de tudo o que ele tem a oferecer às atividades de leitura em que participa: leitura dos textos acadêmicos e leitura para aprender outro idioma. Sendo assim, há neste contexto uma aproximação aos destaques de Britto (2012) referentes ao estudo como “um trabalho intelectual” (BRITTO, 2012, p. 57). Nesse sentido, entende-se que **Iy** va-

lora determinados eventos de letramento em detrimento de outros, mais pautados nas demandas acadêmicas, por exemplo; evidenciando a constituição de determinadas práticas de letramento que destacam determinados usos da escrita mais afetos aos letramentos dominantes como mais nobres.

Enquanto às falas de **Mt**, identifica-se nos eventos, dos quais toma parte, práticas elencadas numa relação secundária, tendo como referência os da esfera acadêmica. Depreendemos esta afirmação do seguinte dado de fala: “*Além dos textos acadêmicos, eu costumo ler bastante na internet, notícias*”. Em outras palavras, os textos acadêmicos diferenciam-se de textos de notícias na internet, sendo possível atribuir aos primeiros alguma valoração superior. Esta análise corrobora para a nossa compreensão de valoração por parte do acadêmico, a atribuir maior apressamento a eventos de letramento vinculados a esferas dominantes, nesse caso da acadêmica e da jornalística, assim como **Iy**. Há, contudo, certa ênfase de valor àquela esfera, talvez, pelo reconhecimento de que a leitura dos textos acadêmicos envolve um certo esforço, não demandado na participação em eventos da esfera jornalística.

Em relação ao evento de letramento ‘leitura de notícias veiculadas pela internet’, cabe relacioná-lo ao exposto pelas palavras de Geraldi (1997) sobre as maneiras de se ir ao texto. Uma delas é a *leitura-busca-de-informação* a qual é teorizada como:

[...] somente quando queremos aumentar nossa adesão e a de outros a tese que defendemos ou quando suspeitamos de teses que outros defendem ou que nós mesmos defendemos, é que buscamos maiores informações que nos permitam essa adesão/abandono da tese. É o querer saber mais a razão que nos leva a buscar em outros suas posições, suas propostas. [...] sempre queremos saber mais sobre alguma coisa para, compreendendo-a de diferentes modos, destas novas compreensões fazer uso, ainda que este uso não esteja imediatamente definido nem seja pontualmente limitado. (GERALDI, 1997, p. 171-172)

Assim, tendo em vista esta citação, entendemos que, no ato de ler um texto pertencente à esfera jornalística, estamos praticando o feito de aumentar nossa informação a respeito de determinado assunto. É a partir dessa atitude, os discentes podem aderir a novas referências ao que já sabem ou abandonar o que acreditavam julgar ser o correto. Ademais, constatamos ainda outro tipo de leitura evocada por esse mesmo participante, a exemplo da *leitura-fruição*.

Neste excerto: “*E ontem, por exemplo, eu decidi retornar o hábito de ler por diversão. Porque desde que começou a faculdade eu comecei a deixar de lado as leituras por diversão. Eu tinha começado a ler Crime e Castigo e desde que começou a faculdade, eu comecei a deixar de lado a leitura por diversão*”. **Mt** destaca, uma vez mais, o evento de letramento associado à dominância, especificamente à esfera literária. Evidenciamos esta afirmação quando diz: “*Eu tinha começado a ler Crime e Castigo e desde que começou...*”. Neste ponto, parece evidenciar-se uma concepção de leitura afeta à *leitura-fruição*, descrita por Geraldi (1997).

Todavia, cabe mencionar Britto (2003) a respeito o ato de ler por diversão. O autor faz uma crítica à percepção da leitura fetichizada e hedonista, ou seja, aquela exercida apenas em busca da diversão e do entretenimento, comparada ao ouvir uma música. De acordo com suas próprias palavras, “a leitura seria uma forma de lazer intelectual, como ouvir música ou assistir a um espetáculo teatral, por mera distração, a fim de obter prazer passageiro numa fração de tempo que se espera passar com leveza” (BRITTO, 2003, p. 104).

Contata-se, então, a partir do relato de retomar o hábito de leitura por “diversão”, uma comparação desta leitura como uma forma de lazer intelectual, apenas para se distrair e para obter um prazer passageiro, em um tempo alocado para passar com leveza aproveitada pelo estudante, conforme apontado por Britto (2003). No entanto, contrariamente à ideia de leitura literária voltada ao entretenimento, tal qual parece evocar o acadêmico, Britto (2012) assume que livros pertencentes à esfera literária – literatura – fazem parte do conjunto de expressão da arte. Para o autor, arte “supõe a intenção inventiva deliberada no processo de construção narrativa, que nos afasta da reprodução mimética do real” (BRITTO, 2012, p. 51). E, por esse motivo, não deve ser confundida e muito menos ser equiparada com outras formas de conhecimento, principalmente àqueles voltados para a vida cotidiana. Para sustentar essa afirmação, Britto (2012) escreve o seguinte:

[...] [a arte] enquanto expressão do desejo de construir outro mundo, implica voltar-se para a própria vida e indagar a condição humana (nesse sentido se opõe ao entretenimento, uma vez que este supõe o esquecimento, a evasão, a negação da condição humana; se o entretenimento faz esquecer que se morre, a arte faz lembrar a vida e a morte). (BRITTO, 2012, p. 51)

Outrossim, não se pode deixar de lado a consideração de Britto (2012) a respeito da leitura de produções intelectuais, a exemplo de livros clássicos, exigir um certo esforço do leitor. Para este autor, a leitura de obras clássicas envolve a interação dos sujeitos com os objetos culturais complexos historicamente construídos pelos homens, categoria na qual se inserem essas obras. Britto (2012) marca também uma das características de livros desse perfil, que, para ele, estão inseridos em um sistema de referências muito distinto e divergente das práticas da vida cotidiana. Podemos confirmar essa alegação nas próprias palavras do autor, a saber: “o leitor de um livro de literatura clássica – pelo menos, aquela que que supera o imediatismo factual do enredo – demanda razoável vivência com a Estética, a História, a Sociologia, a Política, a Filosofia e a Psicologia.” (BRITTO, 2012, p. 42). Dessa maneira, compreendemos que as diferentes vivências oportunizadas pelo leitor ao longo de sua vida permitem-lhe, no ato de ler, não uma mera “transposição ou ajuste do conteúdo do que lê a seu quadro de referências” (BRITTO, 2012, p. 42), mas, sim, a uma “realização de articulações e inusitadas e verossímeis” (BRITTO, 2012, p. 42).

Relacionamos esta explicação às falas de **Mt**. Tomemos a seguinte análise: o estudante menciona a sua participação em evento referente à esfera literária, contudo, não relata como se concretiza sua prática de leitura. Todavia, depreendemos a partir de sua fala, principalmente ao dizer ler por “diversão” obras clássicas e textos universitários, que esta prática de leitura não condiz com as esperadas para a leitura de textos típicos da esfera literária. Essa constatação correlaciona-se aos excertos de Britto (2012), quando indaga a respeito das obras literárias, explicitando que por assumirem uma perspectiva de leitura pautada na erudição não tem como propósito o alcance do ato *diversão* e o *entretenimento*. Portanto, ao mencionar ler *Crime e Castigo* somente para se divertir, **Mt** está se correlacionando à assunção da leitura entretenimento, como já exposto e discutido por Britto (2003), a qual está interligada à teorização de Geraldini (1997) no que compete à *leitura-fruição*.

Finalizando a análise das respostas dos educandos frente à primeira das doze *questões-gatilho*; passemos, agora, à análise das informações cedidas na segunda *questão-gatilho*: “*Em sua casa, é comum o contato com a leitura e com a escrita? Se sim, em quais situações?*”

Começamos, inicialmente, pelo relato de **Mt**, o qual nos expõe a seguinte informação: *sim, em casa sim. Eu gosto de poema. Tinha uma época que eu estava escrevendo*. Diante desta fala, extraímos um dado relevante para nossa análise: a participação do educando em eventos de letramento ‘leitura e escrita de poemas’. Em um primeiro olhar, no que diz respeito a esta constatação, é possível observar uma prática de escrita inserida dentro de eventos referentes à esfera literária e, por conta disso, atribuídos ao *letramento dominante* (BARTON; HAMILTON 1998), levando em consideração a correlação da esfera literária às instituições formais. Destacamos, porém, também que a escrita de poemas é realizada no domínio casa. Assim, supõe-se um contato do estudante, desde muito cedo, às práticas pertencentes ao *letramento dominante*. Tal inferência, talvez, se deva ao fato de poder ter tido uma educação familiar pautada na valorização de *letramentos dominantes*.

Agora, observando suas falas sob uma óptica mais aprofundada, podemos aproveitar as menções de **Mt** e fazer algumas considerações tomando como base as discussões de Britto (2012) a respeito da experimentação da arte:

Trata-se, portanto, de assumir uma pedagogia da literatura – e, por exemplo, uma pedagogia da arte – que supõe a diferenciação radical entre experiência estética e entretenimento, entre arte e objetos de lazer ou de decoração, entre aprendizagem ético-estética e evasão. Assim, podemos assumir alguns princípios de ação político-pedagógica de formação do leitor que rejeita e resiste tanto ao consumismo como ao conformismo e que, reconhecendo as enormes dificuldades de ação numa sociedade opressora e totalitária (mesmo quando se percebem laivos de liberdade), teima em fazer arte. (BRITTO, 2012, p. 53)

Assim, podemos fazer uma alusão às definições de Britto (2012), acima, quando

tomamos às falas de **Mt** e desenvolver uma reflexão sobre o tipo de leitura realizada pelo estudante. Isto é, ao nos revelar sobre seu hábito de escrita de poemas, o educando nos expõe uma de suas experiências de convivência com a arte literária, sobre a qual ultrapassa uma simples leitura de *entretenimento*. Ao retomarmos o conceito de leitura *entretenimento*, entendemos que ela se refere a uma leitura descompromissada, servida apenas para passar um tempo, e comparada a escutar música, ou seja, uma leitura como propósito de ser apenas mais uma fonte de lazer. Assim, como foi analisado anteriormente, constatamos que **Mt** realizava este tipo de leitura quando disse ter a vontade de retomar o hábito de ler por diversão, pois estava sobrecarregado com as leituras demandas na esfera universitária. Agora, observamos, por meio de suas novas revelações, uma prática de letramento que supostamente ultrapassa o entretenimento, pois faz com que o estudante imprima em um papel seu pensamento em forma de poema, ou seja, uma prática além do limiar do lazer. Britto (2012) relata sobre este tipo de leitura ao destacar:

[...] ler para instruir-se sobre coisas práticas ou interessantes ou em busca de ampliação de conhecimento, seja sobre história, ciência, cultura; e pode-se, também, ler como forma de autoconhecimento ou aprimoramento pessoal. As finalidades podem se sobrepor, mas não se excluem necessariamente [...]
(BRITTO, 2012, p. 47).

Desta forma, concluímos, juntamente ao exposto acima, que **Mt** ao ler e escrever poemas potencialmente amplia seu conhecimento sobre cultura e potencializa suas formas de expressão sobre questões afetas à sua subjetividade. E, para isso, a leitura precisaria superar um ato de diversão, como mencionado anteriormente.

Tomemos, agora, como análise os relatos de **Is** e **Cl** e tentemos desvendar o que significam a respeito, especificamente, das opiniões sobre leitura por prazer. Recortemos suas falas: **Is**: *Sim, leio por prazer em casa.* e **Cl**: *Gosto de ler por prazer, literaturas, contos em casa.* Depreende-se desses dois relatos o fato de que, no domínio domiciliar, os participantes dizem praticar uma leitura prazerosa. Contudo, **Cl** foi o único discente a mencionar ler textos da esfera literária – *letramento dominante* – em casa, mas não expôs quais exatamente os livros eram lidos, apenas o gênero conto. **Is**, em contrapartida, além de não relatar o livro em si, tampouco, mencionou o gênero literário costumeiro a ser lido em casa, apenas afirmou ler por prazer.

A partir de então, no que compete à leitura por prazer, cabe fazer um paralelo com as falas de Britto (2003) acerca desse tipo específico de leitura. Para o autor, a leitura prazerosa se sustenta na tradição literária a respeito da relação leitor-texto.

A leitura prazerosa vincula-se à possibilidade de o leitor criar um envolvimento emocional com a narrativa literária ou com o texto poético, seja pela fruição estética, seja pela imersão no universo ficcional. Tal imagem de leitura normalmente supõe ambiente de leitura favorecedor do desligamento do mundo real e forte investimento subjetivo. (BRITTO, 2003, p. 104)

A teorização de Britto (2003) diante da leitura prazerosa correlaciona-se com a definição *leitura-fruição* – abordada por Geraldi (1997) –, visto que, conforme o próprio autor, a finalidade deste tipo leitura é a primazia de um ato despojado de simplesmente estar na companhia de outrem. Além disso, não pode ser excluído o fato de a *leitura-fruição* ser caracterizada, dentre outras formas, como sendo a mais fácil, devido ao esforço quase nulo, exercido pelo leitor, para compreensão de determinado texto. Esta constatação pode ser confirmada, de acordo com o próprio Geraldi (1997), nas seguintes palavras: “não é a imediatas a linha condutora desta relação com os outros, mas a gratuidade de estar com os outros” (p. 174).

Deste modo, ao afirmar realizar a leitura literária de forma prazerosa, **CI** e **Is** estão nos revelando uma prática leitora enviesada sob o aspecto da *leitura-fruição*, tal qual definido por Geraldi (1997). Porém, vale reforçar ainda, em consonância a esta questão, as palavras de Britto (2012) a respeito da promoção da literatura como ação para alcançar o conhecimento erudito e o desenvolvimento de um senso crítico:

A função da promoção da literatura, tanto no âmbito da educação escolar como de movimentos culturais, é promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassem a esfera do imediatismo e produzem as indagações da condição da existência; não é desenvolver “o gosto pela litura” ou “prazer”, ainda que possa desenvolvê-los, mas sim desenvolver o próprio conhecimento. (BRITTO, 2012, p. 54)

Sendo assim, de acordo com esse excerto correlacionando-se às falas de **CI** e **Is**, considera-se que é possível que esses discentes não exerçam o ato de ampliação de conhecimento e muito menos o aprimoramento do seu senso crítico, quando dizem que leem em casa por prazer. Somente experienciam, coloquem-se na companhia do outro e usufruam os domínios da imediatez da leitura.

Adiante, ao posicionarem-se sobre o gosto ou não pela leitura e, em caso positivo, quais tipos realizam cotidianamente, ao passo que em caso negativo, ao que tributariam o não gosto pela leitura, os quatro participantes desta pesquisa afirmaram positivamente terem gosto pela leitura. Todavia, cabe fazer um parêntese, explicitando melhor a acerca das peculiaridades envolvidas no fato de gostar de ler. Para isso, trazemos à tona uma reflexão relativa à explicação do gosto, baseada nas proposições teóricas de Britto (2012). Dessarte, coloquemos em tela, primeiramente, as próprias palavras do autor sobre a definição de gosto; e logo após, tecemos uma hipótese, a partir do exposto, que nos auxiliará na análise das respostas. De imediato, o autor postula o seguinte:

O gosto não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; o gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina. Trata-se de uma questão delicada e tensa, uma vez que ninguém tem a verdade do gosto e do bom, as escolhas e as avaliações são sempre processos conflituosos, com múltiplas dimensões; mas é certo que, a sociedade massificada, a afirmação pura e simples da legitimidade do

gosto espontâneo é, de fato submissão à ordem da produção cultural alienada e alienante. (BRITTO, 2012, p. 50)

Analisando minuciosamente esta passagem, Britto (2012) refere-se ao gosto como ação a ser aprendida, mudada, criada e principalmente ensinada. Diz ainda que aspectos biológicos e genéticos não influenciam na pré-determinação do gosto. Deixa claro também, em sua afirmação, o fato de ninguém saber a verdade quanto ao gosto e ao bom. De acordo com o autor, essas verdades estão engajadas em a processos avaliativos conflituosos, as quais demoram, para de fato, ser consolidadas. Em outras palavras, os critérios atrelados ao gosto bom e ruim envolvem convenções profundas. Por fim, Britto (2012), para calcificar sua definição, dá de exemplo uma sociedade massificada como a nossa, na qual o gosto espontâneo é legitimado e, assim, fomenta a submissão da produção cultural alienada e alienante. Dessa maneira, podemos fazer uma analogia do gosto espontâneo ao ato de gostar de ler por vontade própria, visto que tal ato estaria atribuído ao meio em que determinado indivíduo foi criado. Ademais, podemos ainda caracterizá-lo como promotivo do pragmatismo e automatismo, ou seja, “[...] [aquilo] que se impõem à pessoa no espaço social para fazer as coisas da vida contemporânea numa sociedade normatizada [...]” (BRITTO, 2012, p. 47). Sendo assim, o ato de ler não pode ser tomado sob a óptica do automatismo, da imediatez e da execução de tarefas cotidianas, pois, como já foi abordado, é por meio dele que teremos acesso aos conhecimentos eruditos e à construção de senso crítico. Além do mais, o gosto pela leitura não parte do ser, pelo contrário é aprendido, mudado, criado e ensinado; a leitura é produto da formação e do entusiasmo do leitor. No entanto, Britto (2012) apresenta outro fator fundante para a constituição do hábito de leitura.

Não há dúvidas de que certos procedimentos de leitura podem ser aprendidos e o hábito de ler contribui para que a pessoa haja de forma dinâmica e desenvolva; no entanto, se não tiver formação razoável e entusiasmo para tanto, de pouco lhe valerá qualquer estímulo à leitura ou instruções de como ler. Por isso, faz-se necessário fazer a crítica à máxima tão difundida de que a leitura conduz ao conhecimento e assumir que se trata exatamente do contrário; é o conhecimento que promove a leitura. Do mesmo modo, não há como sustentar a ideia de que o hábito resulta do gosto, posto que o gosto é expressão das formas de ser e do próprio nível de consciência e de conhecimento da pessoa. (BRITTO, 2012, p. 44)

Conforme, então, esta citação, compreendemos não ser o gosto pela leitura o fator primordial para levar uma pessoa a ter acesso aos conhecimentos e a adquirir senso crítico mais apurado, e sim, a disposição de estímulo e formação. O gosto, de acordo com as palavras acima, está atrelado às formas, ao nível de consciência e ao próprio conhecimento da pessoa. Por isso, se um indivíduo não teve acesso aos bens culturais eruditos, provavelmente não terá adquirido os atributos primordiais estruturantes à volição pela leitura de objetos condizentes ao conhecimento; e por isso terá menos chances de adquirir aptidão por objetos que vão além do imediatismo.

Contudo, se for enriquecido de formação e estímulo para execução de tarefas de leituras fortificantes, poderá utilizá-la como artifício para se alcançar determinados conhecimentos, e chegar a questionar sua condição de existência. De maneira mais branda, podemos relacionar o ato de leitura a um instrumento, por onde se obtém o conhecimento, cuja ação é descomprometida de gosto. Sendo assim, essa reflexão veio à tona para chegarmos à hipótese de que o determinante para o ato de ler não está atrelado ao gosto, e sim à formação e ao estímulo que determinado indivíduo teve durante sua construção humana.

De fato, a leitura esperada e realizada pelos discentes universitários deve estar aquém do espontâneo, do pragmático, do automático e do cotidiano. Sobretudo, os discentes não precisam ser carregados de gosto de ler, e sim, de formação e estímulo, como apontou Britto (2012). O papel da leitura, para o universitário, tem por objetivo ser instrumento para o conhecimento. Ação, cujo Britto (2012) caracteriza como “uma ação reflexiva pela qual se quer conhecer e explicar fatos do mundo material, da vida humana, das singularidades pessoais” (BRITTO, 2012, p. 56-57). Para este trabalho, portanto, concebemos a leitura voltada para a atividade estudo como principal artifício de alcance aos objetivos do conhecimento pelos acadêmicos.

Após esta reflexão acerca do que está envolto no gosto pela leitura, voltemos à discussão da análise. Havíamos buscado evidenciar, por meio das respostas dadas a esta pesquisa, que todos os estudantes relataram gostar de ler. Vimos por meio de Britto (2012) que, em relação a leitura, o papel do gosto é insignificante, pois para se ter acesso aos conhecimentos que ultrapassem a esfera do imediatismo e provoquem senso crítico, o sujeito necessita de formação e estímulo. Portanto, ao afirmarem ter o gosto pela leitura, estão afirmando uma resposta ainda pautada em discursos de promoção de leitura voltada para o âmbito da simples legitimidade do feito como gosto espontâneo e a uma submissão à ordem da produção cultural vigente.

Adiante, ao serem questionados sobre a periodicidade da leitura (qualquer tipo de leitura) realizada na internet, constatamos, por meio de todas as respostas dos educandos, o seguinte dado: muita frequência. Esta evidência corrobora o fato de as leituras realizadas pelos estudantes serem cada vez mais marcadas, sobremaneira, por suportes digitais. Porém, pondo em evidência o fato de estarmos analisando a leitura extra-acadêmica e de acordo com as informações das falas do discentes, identificamos que os meios revistas e manchetes são os mais lidos na internet pelos educandos. Sendo assim, diante desses apontamentos, podemos identificar a participação dos discentes em eventos atribuídos ao *letramento dominante*, pensando na relação de associação de instituições formais, a exemplo da esfera jornalística, neste caso. Este tipo de letramento coocorre com o *vernacular*. Todavia ao mencionarem, seguidamente, o hábito de ler em redes sociais, tais como *whatsapp* e *facebook*, podem ser inferidos eventos de letramento relacionados ao âmbito *vernacular*. Considerando o fato de

que tais veículos não são regidos por regras formais e institucionais e estão ligados diretamente à vida cotidiana das pessoas. Sendo assim, chegamos ao resultado de que os alunos leem com muita frequência pela internet, participam de eventos da esfera dominante – a exemplo das leituras de revistas e manchetes – e da esfera vernacular – leitura de redes sociais *whatsapp* e *facebook*.

Agora destacando a segunda parte da fala de **Is**, a saber: “*Na internet leio mais reportagem e mais aquelas manchetes assim que você vê e passa*”, podemos fazer uma análise mais precisa frente à prática de leitura do discente. Porém, mesmo tendo em vista as práticas de letramento, como: “o que as pessoas fazem com a língua escrita. De qualquer maneira as práticas não são observáveis de comportamento, visto que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6 *apud* TOMAZONI, 2012, p. 111), constatamos que as práticas de leitura desenvolvidas por **Is** não depreendem e não envolvem um esforço sobre o qual teriam ao executarem uma leitura acadêmica. Chegou-se a esta notação quando o discente menciona: “*lê e passa*”. Esta informação nos remete à teorização de Geraldi (1997) a respeito da *leitura-busca-de-informações*, isto é, aquela leitura realizada quando se almeja apenas “aumentar nossa adesão e a de outros a teses que defendemos ou quando suspeitamos de teses que outros defendem ou que nós mesmos defendemos, é que buscamos maiores informações que nos permitam essa adesão/abandono da tese” (GERALDI, 1997, p. 171-172). Ao remeter essa teorização às falas dos estudantes, podemos extrair a seguinte análise: ao lerem, de forma descontraída, uma manchete ou um artigo de reportagem pelo suporte internet acontece o encontro daquilo que já se sabe com aquilo que se quer aprender e saber de novo. Este encontro está atribuído ao movimento do que já sabe, da suspeita do que os outros estão falando e da apropriação de uma nova informação; resultando assim na adesão de uma nova informação e/ou exclusão do que já se sabia. Por isso, a *leitura-busca-de-informação* se aplica neste caso.

A questão gatilho abordada a seguir seria suprimida, visto que, em um primeiro olhar, parecia distanciar-se do enfoque deste trabalho. Entretanto, resolveu-se analisá-la em razão de seu potencial para explorar, neste TCC, um recorte do panorama de clientela recebida pela Universidade. Assim, de acordo com o que falaram, **Mt** e **Ci** foram colegas da mesma escola, a qual, como mencionaram, era particular. **Is** e **Iy** relataram ter possuído uma educação escolar pública e militar; porém **Iy** já havia iniciado sua graduação em outra cidade. Aliás, em relação à graduação, todos, a exceção de **Iy**, estavam, de fato, iniciando sua primeira graduação.

Perante os dados acima, observa-se, então, a formação escolar dos educandos pautada na cultura do *letramento dominante*. Além disso, cabe fazer uma análise mais sucinta nas entrelinhas das suas falas. Tendo a compreensão da escola como uma instituição formal incorporada à esfera dominante e o fato da distinção entre as esfe-

ras familiares dentro das sociedades, isto é, há conjuntos de pessoas “favorecidas”, podendo bancar e escolher o tipo de educação escolar adequada. Deduzimos, considerando os relatos, serem **Mt**, **Cl**, **Is** e **Iy** pertencentes a esferas familiares “privilegiadas”, pois, conforme foi analisado, tiveram condições de poder escolher e bancar um ensino escolar privilegiado.

Diante desse breve preâmbulo acerca do percurso da educação escolar dos participantes, traçamos o seguinte perfil, tendo como base a teorização dos estudos sobre o letramento. Primeiramente, os estudantes voluntários desta pesquisa são originários de uma educação escolar prevalecente de eventos de letramento concernidos na esfera dominante. Isto é, participaram de situações do uso da escrita calcadas no *letramento dominante*. Por conseguinte, tiveram, também, o poder de escolha para obter determinado ensino – **Mt** e **Cl** pautados nas humanidades, enquanto **Is** e **Iy** para áreas divergentes das de **Mt** e **Cl**. E assim concluímos que são discentes “privilegiados” quando comparados a outros discentes universitários, provenientes de estratos socioeconomicamente fragilizados. Nesse sentido, tiveram o acesso a certos objetos culturais eruditos, objetos tais imprescindíveis para a execução da tarefa estudo, como aponta Britto (2012). E, por isso, podemos inferir elementarmente que esta parcela de discentes apresenta uma certa familiaridade em estudar os textos voltados para tarefa estudo.

Antes de passarmos à segunda parte deste capítulo, façamos uma recapitulação acerca dos resultados obtidos no que diz respeito às leituras realizadas pelos participantes fora da Universidade. Nessa direção, entendemos que os discentes componentes desta pesquisa relatam participar de eventos de letramento tanto da esfera “dominante” quanto “vernacular”; contudo, valoram mais aquele. Apresentam o hábito de ler por diversão como forma de descanso das leituras exigidas pela faculdade. Fazem leituras prazerosas para obter distração. Alguns dos participantes escrevem poemas, alcançando eventos de letramento condizentes à esfera literária. Dizem gostar de ler por serem influenciados pela promoção de leitura midiática. Leem com frequência pela internet, principalmente objetos culturais inseridos no letramento “vernacular”. E, por fim, são universitários oriundos de uma esfera familiar privilegiada. Assim concebendo, passemos para a próxima seção, sobre qual tematizará a percepção deles perante a leitura dentro da Universidade.

3.2 A LEITURA NA ESFERA ACADÊMICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS INTERAÇÕES COM PARTICIPANTES SOBRE OS USOS DA ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Nesta seção, apresentaremos a análise das respostas dos discentes frente às questões relacionadas à leitura dentro da esfera acadêmica. Utilizamos, assim como na seção anterior, o aporte teórico dos estudos do letramento, tentando identificar

os eventos e depreender as práticas de letramento dos estudantes participantes do estudo na Universidade. Além disso, aportamo-nos também das concepções de Geraldi (1997) e Britto (2003; 2012) acerca, especialmente, das discussões sobre leitura. Desta maneira, a partir das *questões-gatilho* expostas no quadro sinóptico anterior, desafiamo-nos a entender como os alunos compreendiam a prática de leitura dentro da universidade. A ideia central é identificar, por meio da análise realizada, que práticas amparam a participam em eventos de letramento tipicamente acadêmicos e se a tarefa estudo do texto tem lugar nesse processo.

Essa identificação tem consonância com a definição de Britto (2012) quanto ao ato estudar. Segundo o autor, “estudar é uma ação reflexiva pela qual se quer conhecer e explicar fatos do mundo material, da vida humana, das singularidades pessoais.”(2012, p. 56-57). Para finalizar, entendemos que a prática de leitura-estudo abrange certos pré-requisitos para ser efetuada, os quais são denominados pelo autor como tempo, disposição de materiais e espaço. Deste modo, levando em consideração esses apontamentos, damos início a segunda parte da análise da roda de conversa realizada em 2016 com recém-ingressantes universitários participantes deste estudo.

Assim, retomando o que já foi analisado, entendemos haver uma valorização dos textos reconhecidos como *letramento dominante* frente ao vernacular, por parte dos graduandos. Além disso, entendemos serem textos como esses os promovidos dentre as ações acadêmicas de ensino, o que parece se justificar por se tratar de uma instituição formal. Tendo isto posto, vale destacar, então, os ditos dos discentes a respeito da *questão-gatilho: como você encara as leituras do texto da universidade? Enfrenta algum tipo de estranhamento ou dificuldade com elas? Compreende que há diferença com relação aos outros tipos de leitura que já realizou ou ainda realiza?*

Mt: *eu vejo bastante diferença. Para mim eu não consigo ler no ônibus os textos da faculdade. Eu não consigo ler cansado. E tenho dificuldades para fechar os livros. Eu não tenho o hábito de anotar, eu não anoto nada. Então, para mim o fechamento é chato de fazer. Mas para leitura, estou me divertindo. É um hábito que precisamos ter, é uma rotina. Ao menos ler todos os dias. Então, tu tens que ter uma rotina, senão você vai deixando para traz.*

Is: *os textos que eu estou lendo de aula, eu leio com prazer porque são coisas que eu gosto, mas não é um texto como um livro de literatura que você lê e é uma coisa solta. É um texto que você tem que estudar. Você tem que ler, entender, ser crítico com o texto e isso demanda uma atenção maior. Então, realmente, eu anoto, porque é um esforço mesmo. Não é uma coisa que: “Ah, eu vou fazer uma leiturinha”; não é uma coisa solta, como: eu vou ler quando eu achar que quero ler. Não, você tem três textos da disciplina para fazer.*

Cl: *quando eu começo a ler o texto, acho que não estou entendendo e eu fico não muito presa, mas quando eu vou lendo vou me interessando e no fim eu fico tipo: “Nossa isso é muito bom!”*

Iy: *eu também não consigo ler no ônibus. Às vezes eu leio o texto umas três vezes para entender e cada vez que leio, eu tenho uma interpretação diferente. Não totalmente diferente, mas a cada vez que tu ler, tu obtém uma nova informação, que requer, como eles falaram uma concentração, é um estudo.*

Do exposto acima e do já discorrido neste trabalho, esperávamos dos estudantes a assunção de práticas de letramento, no âmbito universitário, condizentes ao estudo ou pelo menos um certo reconhecimento da centralidade da atividade de estudo neste espaço social. Esta nossa conjectura correlaciona-se ao debate sobre *leitura-estudo-de-texto*, realizado por Geraldi (1997). E do mesmo modo, aos preceitos teóricos defendidos por Britto (2012), o qual delinea prática de leitura de estudo de texto da seguinte maneira: “lê-se, ainda, para instruir-se sobre coisas práticas ou interessantes ou em busca de ampliação de conhecimento, seja sobre história, ciência, cultura.” (p. 28).

Em vista disso, voltemos à análise da roda de conversa. Os estudantes mencionam compreender que há diferença entre as leituras realizadas dentro e fora da esfera acadêmica. Para demonstrar esta afirmação, realcemos as próprias falas de **Mt**: “*Eu vejo bastante diferença. Para mim, não consigo ler no ônibus os textos da faculdade. Eu não consigo ler cansado.*”. Tendo isso presente, retomemos e expusemos os ditos de Geraldi (1997) a respeito da leitura motivada pelo estudo – *leitura-estudo-de-texto*. Ela tem como características promover uma escuta mais aguçada do leitor e diferenciada de uma leitura lazer, uma vez que por meio dela se busca retirar tudo o que o texto tem a oferecer e estabelece um confronto entre as palavras do autor e as do leitor.

Considerando tais pressupostos, elementarmente, é necessário expormos aqui o dado obtido acerca das condições de acesso aos objetos culturais pertencentes ao *letramento dominante*, pelos educandos. Identificamos, assim como analisado anteriormente, terem tido a possibilidade de acessar objetos culturais tanto da esfera *dominante* quanto da *vernacular*. Neste íterim, tomemos agora, como dado de análise, a primeira parte das falas de **Mt**, **Is**, **Cl**:

Mt: *mas para leitura [acadêmica] estou me divertindo. É um hábito que precisamos ter, é uma rotina. Ao menos ler todos os dias. Então, tu tens que ter uma rotina, senão você vai deixando para trás.*

Is: *os textos que eu estou lendo de aula, eu leio com prazer porque são coisas que eu gosto, mas não é um texto como um livro de literatura que você lê e é uma coisa solta. É um texto que você tem que estudar. Você tem que ler, entender, ser crítico com o texto e isso demanda uma atenção maior. Então, realmente, eu anoto, porque é um esforço mesmo. Não é uma coisa que: “Ah eu vou fazer uma “leiturinha”. Não é uma coisa solta, como: “eu vou ler quando eu achar que quero ler”. Não, você tem três textos da disciplina para fazer.*

Cl: *quando eu começo a ler o texto, acho que não estou entendendo e eu fico não muito presa, mas quando eu vou lendo vou me interessando e no fim eu fico tipo: “Nossa isso é muito bom!”*

Das falas, convém salientarmos dois fragmentos que evidenciam acepções importantes para a análise: (i) leitura diversão, com prazer e muito bom e (ii) a leitura esforço, hábito e estudo.

Para nos amparar no esforço teórico de correlacionar o que os alunos apontaram ao nosso aporte teórico, retomemos, primeiramente, a concepção de Britto (2003) em relação à leitura por diversão e a leitura por prazer. Para ele, ler por diversão significa “[. . .] uma forma de lazer intelectual, como ouvir uma música ou assistir a um espetáculo teatral, por mera distração, a fim de obter prazer passageiro numa fração de tempo que se espera passar com leveza.” (BRITTO, 2003, p. 104-105). Em relação a leitura por prazer, o autor denomina o seguinte: “a leitura prazerosa vincula-se à possibilidade de o leitor criar um envolvimento emocional com a narrativa literária ou com o texto poético, seja pela fruição estética, seja pela imersão no universo ficcional.” (BRITTO, 2003, p. 104). Ademais, estas duas citações nos levam ainda à teorização de Geraldi (1997) a respeito da *leitura-fruição*, a qual destacamos:

Posso, por fim ir ao texto sem perguntas previamente formuladas, sem querer escrutiná-lo por minha escuta, sem pretender usá-lo: despojado mas carregado de história. É o que pode ser chamado de *leitura-fruição*. Não é a imediatez a linha condutora desta relação com os outros, mas a gratuidade do estar com os outros, e com eles se constitui, que orienta este tipo de diálogo. (GERALDI, 1997, p. 174)

Sendo assim, levando em consideração e comparando as concepções dos autores, acerca da leitura e do estudo e a primeira parte das falas dos alunos, diagnosticamos o seguinte resultado: os alunos, ao mencionarem ler por diversão os textos acadêmicos – ou seja, como define Britto (2012), por mera distração, equiparada a ouvir música ou assistir a um espetáculo teatral, e por prazer no sentido de se envolverem emocionalmente com os escritos textuais –, parecem evidenciar evocar práticas de letramento desenvolvidas na participação em eventos típicos de outros domínios da atividade humana e, portanto, estranhas às esperadas da participação em eventos característicos da esfera acadêmica. Assim, para a efetuação dessas leituras, utilizam como artifício a *leitura-fruição*, proposta por Geraldi (1997).

Entretanto, se atentarmos à segunda parte da fala dos discentes, obteremos uma outra possibilidade de compreensão desse fenômeno. Nos fragmentos, ao mesmo tempo em que relatam diversão e prazer ao lerem os textos acadêmicos, expõem também o esforço para lê-los. Assim, destacamos os seguintes relatos:

Mt: *Eu não consigo ler cansado [. . .] É um hábito que precisamos ter, é uma rotina. Ao menos ler todos os dias. Então, tu tens que ter uma rotina, senão você vai deixando para traz.*

Is: *É um texto que você tem que estudar. Você tem que ler, entender, ser crítico com o texto e isso demanda uma atenção maior. Então, realmente, eu anoto, porque é um esforço mesmo. Não é uma coisa que: “Ah, eu vou fazer uma leiturinha”; não é uma coisa solta, como: eu vou ler quando eu achar que quero ler. Não, você tem três textos da disciplina para fazer. .*

Cl: *quando eu começo a ler o texto, acho que não estou entendendo e eu fico não muito presa, mas quando eu vou lendo vou me interessando”*

Identificamos nestes fragmentos a compreensão dos participantes da leitura acadêmica demandar um determinado esforço, hábito, rotina, estudo, atenção maior e disciplina. Sendo assim, esses depoimentos podem ser correlacionados à proposta de estudo abordada por Britto (2012) e à *leitura-estudo-de-texto* por Geraldi (1997). Vale retomar neste ponto as duas definições, iniciando pela assertiva de Britto (2012):

[...] estudar é uma ação reflexiva pela qual se quer conhecer e explicar fatos do mundo material, da vida humana, das singularidades pessoais. Neste sentido, é um trabalho intelectual, pressupondo finalidade e compromisso e exigindo condições apropriadas, que incluem ambiente de estudo (espaço, silêncio), disposição de materiais (bibliografia, material de pesquisa e experimentação) e tempo. (BRITTO, 2012, p. 56)

Geraldi (1997), a seu turno, defende:

Posso ir ao texto para escutá-lo, ou seja, não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar dele tudo o que ele possa me fornecer (e eu, no momento desta leitura, possa detectar). É o que se pode chamar *leitura-estudo-de-texto*. Esforço maior, esta leitura confronta palavras: a leitor com a do autor. Como a palavra do autor, sozinha, não produz sentido, minha escuta exige-me uma atitude produtiva. (GERALDI, 1997, p. 172)

Assim, depreendemos, a partir dos excertos supra registrados, que estudar é um ato reflexivo, que tem por objetivo correlacionar fatos do mundo material, da vida humana e das singularidades pessoais. Por conta disso, o estudo pressupõe certas condições como tempo, disponibilidade de bibliografia e ambiente de estudo (BRITTO, 2012). Além disso, para realização efetiva desse ato reflexivo, o estudo requer uma *leitura-estudo-de-texto* (GERALDI, 1997), a qual exige do leitor uma escuta produtiva para retirar do texto todas as informações e os conteúdos atinentes à tarefa de estudo a qual o acadêmico se propõe ou é a ele imposta em razão das ações educativas. Tal relação com a leitura, cabe o registro, parece ser a privilegiado em espaços formais de ensino, como a universidade, pela própria natureza da função social que assume: incidir na formação humana.

Desta forma, em síntese, parece-nos de modo geral que os discentes consideram o texto acadêmico divertido e prazeroso não pelo fato de promoverem uma forma de lazer ou por propiciarem um envolvimento emocional com o escrito, mas pelo fato de terem condições apropriadas para ter uma prática de leitura voltada para o estudo. Porém, esta forma de se relacionar com os textos objetos de leitura não foi garantida pela entrada na universidade, mas, sim, moldada ao longo da trajetória de vida de cada um desses participantes, visto que como foi analisado anteriormente, os estudantes participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de escolha para estudar em escolas “privilegiadas”.

Nesse sentido, cabe fazermos um paralelo com a discussão sobre o gosto, o qual já foi debatido na seção anterior. Segundo as palavras de Britto (2012), fatores

relacionados ao gosto têm como fonte a formação e a interação ao longo da vida de determinados sujeitos com produtos culturais diversos, bem como com sujeitos outros que intervêm mais direta ou indiretamente no percurso dos sujeitos em constante formação/desenvolvimento de práticas. Para ele:

A convivência com pessoas de diferentes formações e a interação com produtos diversos da cultura em ambientes que circulam informações, compreensões e representações no mundo e da vida, assim como a audiência do rádio e da TV e a utilização de mídias eletrônicas, podem possibilitar o alargamento dos horizontes intelectuais e culturais. (BRITTO, 2012, p. 48)

Assim, de acordo com esta passagem, denomina-se, de maneira sucinta e rudimentar, produtos diversos da cultura como sendo aqueles objetos inseridos tanto no *letramento dominante* quanto no *vernacular*, sobre os quais já discutiu-se no primeiro capítulo deste trabalho.

No que diz respeito ao gosto dos estudantes, as compreensões a que chegamos apontam para a centralidade de história das vivências anteriores dos indivíduos com a escrita: como já desvendamos serem, estes discentes, sujeitos oriundos de uma esfera social “privilegiada” da sociedade, síntese a que chegamos por relatarmos os participantes (i) predileção por objetos culturais do *letramento dominante*, (ii) mencionarem interagir com os diversos produtos culturais e (iii) pela trajetória de escolarização, que, salvo melhor juízo, foi realizada em instituições de ensino privilegiadas, quando tomamos as condições objetivas para o estudo desses acadêmicos em sua historicidade. Disto posto, inferimos que, durante formação de cada participante, houve um estímulo ao gosto deles por objetos culturais afetos no *letramento dominante*. Isto é, pela participação em eventos de letramento relacionados à dominância, tornaram-se pessoas mais propensas valorar positivamente situações como leitura de livros literários e textos acadêmicos. E, em associação a isso, foram ensinados a dar importância ao estudo de determinados materiais de prestígio devido ao entendimento, durante suas formações, de eles conterem conhecimento erudito, objeto de valorização possivelmente pelo prestígio social a eles conferido. Por isso, é possível sintetizar que o prazer e a diversão imbricados na leitura acadêmica estão relacionados a elementos como: oportunidade, formação “privilegiada”, estímulo e valorização de objetos culturais pertencentes ao *letramento dominante*.

No compete ao relato de *Iy*, por já ter uma trajetória acadêmica maior do que os outros participantes, visto que já havia iniciado o curso de graduação anos antes em outra instituição, depreende-se do modo como se relaciona com eventos de leitura acadêmica um viés voltado ao estudo. Essa prática de letramento pode estar condicionada às suas experiências acadêmicas anteriores. Para confirmar essa nossa inferência, reparemos no trecho da fala do discente a seguir: “ *Não totalmente diferente [interpretação], mas a cada vez que tu ler, tu obtém uma nova informação, que requer, como eles falaram uma concentração, é um estudo*”. Desta maneira, relacionamos esta fala

à acepção de Geraldi (1997) sobre *leitura-estudo-de-texto* e às definições de Britto (2012) acerca das finalidades da leitura. Assim, o fato de o discente relatar ter concentração para estudar nos leva novamente a Britto (2012), quando este elenca os meios para se alcançar uma leitura voltada para o estudo, como: um ambiente agradável e silencioso, tempo e bibliografia.

Quando indagados a respeito dos meios usados para obtenção dos textos acadêmicos – ou pela internet ou pelo meio físico – e se realizavam a leitura utilizando os recursos mencionados, obtivemos respostas distintas. **Mt**, por exemplo, relatou executar suas leituras em suporte digital, especialmente pelo *Kindle*; **Is** mencionou ler geralmente pelo computador, exceto os textos de Sociologia (uma das disciplinas que cursa); **Cl** e **Iy**, ao contrário, leem pelo meio físico, com a justificativa de que assim conseguem fazer anotações.

Nas falas de **Cl** e **Iy**, podemos observar sumariamente aspectos das práticas de leituras dos educandos em relação aos textos acadêmicos. Ao relatarem o ato de xerografar as obras físicas para poder fazer anotações, evidenciam-se alguns elementos das práticas de leitura do discente.

Cl: *eu geralmente pego o livro da BU e aí eu tiro Xerox deles para anotar e grifar. A não ser esses relatos de antropologia que temos dificuldade para ler. Mas, sempre que é texto “para anotar”, eu imprimo.*

Iy: *Depende do texto, os da faculdade, eu imprimo todos, porque eu gosto de marcar e anotar.*

Ainda podemos inferir que esta prática de fazer anotações de texto está de acordo com uma leitura voltada para o *leitura-estudo-do-texto* (GERALDI, 1997), pois, a medida em que fazem anotações, retiram do texto o que o autor tem a oferecer, considerando o objeto estudado. Tal tipo de leitura, obviamente, não está condicionada ao artefato físico, mas a recorrência a eles parece evidenciar, no caso destes discentes, uma compreensão da especificidade da leitura voltada ao estudo do texto.

Após a discussão acerca da leitura feita em suportes físicos e digitais, os recém-ingressantes foram convidados a interagir sobre com que frequência, periodicidade e localidade liam os textos acadêmicos. As respostas obtidas acerca da frequência deram conta da realização de leitura diariamente, o que evidencia a potência das demandas de leitura promovidas na esfera acadêmica. Este fator a respeito do tempo requerido pela leitura acadêmica nos faz novamente remeter a Britto (2012), especificamente quando o ator explicita as condições necessárias para a realização do ato de estudar: “[...] é um trabalho intelectual, pressupondo finalidade e compromisso e exigindo condições apropriadas, que incluem ambiente de estudo (espaço, silêncio), disposição de materiais (bibliografia, material de pesquisa e experimentação) e tempo [...]” (p. 57).

Britto (2012), nessa passagem, deixa claro que uma das condições necessárias para a execução da tarefa estudo do texto é o tempo. Tendo em vista disso, os alunos

desta pesquisa informaram unanimemente ler os textos acadêmicos todos os dias. Essa regularidade apontada por elas revela terem condições de tempo para executar a tarefa estudo. Além disso, os textos acadêmicos, por serem de uma natureza orientada para a relação com o conhecimento pela via do ato de estudar e, por conta disso, exigir de seu executor um exercício de esforço, conforme Geraldi (1997), necessita de tempo. Disto posto, ao analisar os relatos dos discentes frente ao tempo, percebemos e evidenciamos a oportunidade de tempo para realizar as leituras impostas pela universidade.

Quanto ao aspecto 'localidade', há de se ressaltar algumas ponderações. Para isso, realcemos os fragmentos das falas dos participantes perante a esse aspecto: **Mt**: *eu leio todos os dias os textos da universidade, em casa*; **Is**: *para mim tanto faz, mas prefiro em casa*; **CI**: *todos os dias eu leio os textos da universidade; eu leio na BU*; **Iy**: *todos os dias, em casa*. Dentre esse conjunto de falas expostos, três delas, as de **Mt**, **Is** e **Iy**, coincidem com a leitura doméstica. Cabe realçar, à luz das propostas teóricas de Britto (2012), que a prática de leitura acadêmica, sendo essa amparada pela prática do estudo, exige um lugar propício para a concretização de tal tarefa. Deduzimos que, para estes estudantes, o domínio da casa possui as características primordiais para se alcançar uma atividade estudo que atenda aos objetivos da instituição que as promove, de acordo com Britto (2012). Entretanto, não sabemos, com efeito, como é esta execução do ato estudar na casa dos discentes. Apenas inferimos haver em casa um ambiente adequado para tal ato.

Ainda relativo ao aspecto 'localidade', analisemos, agora, os ditos de **CI** a respeito da leitura acadêmica dentro do ambiente biblioteca. “ **CI**: *todos os dias eu leio os textos da universidade, eu leio na BU*”. Primeiramente, destacamos ser a biblioteca um lugar propício para a atividade estudo, uma vez que uma de suas características é ser um espaço silencioso, além de reunir outras características que incidem sobre tal aspecto. Nessa direção, a biblioteca se encaixa nas características demonstradas por Britto (2012), frente à localidade para concretização da tarefa estudo. Para o autor, a biblioteca precisa abrigar um acervo de livros renomados e eruditos propícios para quem busca adquirir conhecimento – isso inclui acomodar obras de história, geografia, ciências, psicologia, literaturas artes etc. Além do mais, destaca também que a biblioteca pode estimular e promover a criação de projetos e atividades formativas. Todavia, menciona ser um local transformador e não pensado para uma atividade lazer. A despeito destes aspectos, segundo as próprias palavras do autor, se a biblioteca, ao se tornar um lugar de lazer como o sofá da sala ou o quarto de dormir, “não contribui para educação formativa e nem modifica o atual perfil da biblioteca como um local sem razão e em público” (BRITTO, 2012, p. 58). Sendo assim, a biblioteca é um lugar onde se executam atividade estudo e atividades de cunho formativo. Dessa forma, de acordo com essa reflexão, **CI** também dispõe de um lugar propício para a execução da tarefa

estudo.

Agora, passemos à análise das respostas dos acadêmicos a respeito dos seus pontos de vista sobre as diferenças de leituras realizadas em meio físico e digital. Desta forma, atentemos às respostas:

***Mt:** eu prefiro o digital. Sim, tem diferença, no computador mais do que no papel, pois no computador tem a luz e isso acaba cansando o olho. O problema do “Kindle” é que não tem página e isso atrapalha na aula quando o professor cita as páginas. As literaturas eu vario em ler no “Kindle”, esse, por exemplo, “contraponto” eu leio impresso. Mas eu comprei esse antes de ter o “Kindle”, mas eu vario, se eu encontrar o livro online eu baixo e leio no “Kindle”..*

***Is:** eu acho que tem diferença, se eu pudesse escolher, eu tenho todos os textos impressos, mas eu tenho mais facilidade em ler pelo computador, mas preferiria que fosse impresso. Eu gosto da organização do livro em si, porque eu gosto das coisas “retinhas” e às vezes no computador aqueles scanners saem tudo torto e isso me agonia. Já no livro não, é tudo retinho. Você pode anotar, puxar flechas. Mas quando o pdf é organizado, aí é maravilhoso, porque você pode colocar anotações..*

***Cl:** eu gosto mais quando tem um bolinho de folha na mão. E eu coloco na minha mão e eu sei quando falta para terminar. No computador me dá uma agonia porque nunca chega na página. Eu acho que tem sim. Eu não sei grifar no computador, eu tenho o “Kindle”, mas eu não consigo usar porque nunca mostra qual é a página que tá. E eu acho que é costume porque tinha uma época que eu lia mais livros de literatura do que agora, e nunca foi no “Kindle”, sempre foi na mão e agora acho que é uma coisa de costume*

***Iy:** eu concordo que tem diferença, como eu tinha dito eu prefiro impresso, pois é questão da forma como eu absorvo o conteúdo. Eu acredito que o impresso é mais útil para mim. Eu acho que o meio digital é bem mais vantajoso do que o físico por que a gente pode armazenar melhor os textos, né? E tem o custo também, porque no meio digital é nulo, não tem, mas para mim é, como tenho problema de vista acho mais vantajoso o impresso. Eu também vario, às vezes eu acho um livro muito bom na promoção e eu compro, mas às vezes eu acho online e baixo.*

Das respostas proferidas acima, destaquemos a concordância dos acadêmicos a respeito da diferença entre as leituras feitas no meio físico e no meio digital. Disto posto, agora olhemos, minuciosamente, para a visão destes alunos ao que leva às diferenças entre os dois tipos de leituras, a começar por **Mt**. Do ponto de vista deste discente, há mais diferença na leitura executada por meio do computador do que no papel, tendo em vista a necessidade de um esforço de visão causada pela luz emitida do aparelho. Entretanto **Mt**, como já havia mencionado anteriormente, acompanha as leituras por meio suporte eletrônico *Kindle*. Para o discente, este parece não emitir luz forte, porém não menciona as páginas dos textos, fundamentais para acompanhar as falas do professor durante as aulas. Vale o destaque de que o ato da leitura não parece ser prejudicado e, sim, apenas um problema de configuração do aparelho. Por isso, o discente realiza a leitura de forma bastante similar, tanto pelo meio digital quanto pelo livro impresso, reconhecendo operações fundamentais na relação com o texto objeto de estudo –numeração da página, necessidade de grifo, dentre outros.

No que diz respeito ao exposto por **Is**, convém fazer alguns realces. Este discente menciona ter preferência pela realização da leitura em meios impressos, de acordo com suas falas: **Is** “ *se eu pudesse escolher, eu tenho [teria] todos os textos impressos*”. Contudo, diz ter mais facilidade em ler pelo computador. Infere-se, a partir de então, a participação em eventos de letramento nos dois suportes, físico e digital. Agora, atentemo-nos à segunda parte de sua fala: “*Eu gosto da organização do livro em si, porque eu gosto das coisas “retinhas” e às vezes no computador aqueles scanners saem tudo torto e isso me agonia. Já no livro não, é tudo retinho. Você pode anotar, puxar flechas. Mas quando o pdf é organizado, aí é maravilhoso, porque você pode colocar anotações*”. Aqui, destaquemos a predileção do discente frente a maneira organizada livro impresso, pois os textos saiam mal scaneados pelo computador. **Is** relata ainda sobre a configuração organizada do *PDF* para realizar anotações. Desse modo, evidenciamos diante dessas informações o seguinte dado: o discente prefere ler pelo meio físico devido ao fato de poder fazer anotações no texto, uma operação bastante própria da atividade de estudo.

Disto posto, para auxiliar na análise destas informações, lançamos mão novamente da definição de *leitura-estudo-de-texto* (GERALDI, 1997), a qual já foi abordada e exposta reiteradamente neste TCC. Talvez, a prática de fazer anotações nos textos acadêmicos seja uma das maneiras com as quais **Is** concretiza a *leitura-estudo-de-texto*, pois são artifícios usados pelo discente para estudar o texto. Relacionemos esta parte às discussões de Britto (2012) sobre o ato do estudo. O autor explica que o ato de estudar requer um esforço de ler e organizar informações do texto para pensar. Esta atitude se relaciona à ação de fazer anotações, referida por **Is**. Segundo o autor, “[. . .] do quanto prevê ações de estudo e de partilha de conhecimento e de experiências intelectuais e existenciais a partir da atividade orgânica de estudar, de ler e de procurar organizar informações para pensar e intervir no mundo.” (BRITTO, 2012, p. 58). Assim, conclui-se, mais uma vez, que **Is** apresenta uma prática de leitura voltada para o estudo, visto que, ao fazer anotações, partilha das experiências intelectuais e existenciais na prática de estudo. Além disso, desta maneira, organiza informações para pensar e, no limite, intervir no mundo.

Em relação às falas do discente **Cl**, cabe fazer alguns apontamentos. E para tal feito, dividiremos as suas falas em dois momentos, a fim de analisar mais detalhadamente o que o discente parece querer dizer ao se referir à tarefa de leitura em meio físico e digital. Depois de pôr em evidência as duas partes, analisaremos as informações contidas nas suas respostas separadamente por meio dos aportes teóricos que sustentam nosso estudo. Sendo assim, expusemos o primeiro momento do relato, o qual apresenta-se da seguinte forma: “[. . .] eu gosto mais quando tem um bolinho de folha na mão. E eu coloco na minha mão e eu sei quando falta para terminar. No computador me dá uma agonia porque nunca chega na página.” De acordo com esse trecho,

depreendemos o seguinte: discente tem apressado pelo livro impresso para poder ter a experiência de senti-lo na mão e perceber o quanto falta para terminar a sua leitura. Tal situação é impossibilitada no meio digital. Esta contatação pode ser relacionada a teorização de Britto (2003) a respeito da objetificação do livro como instrumento de “fetiche”. Para evidenciar um pouco melhor esta correspondência, trazemos à tela as próprias falas do autor: “a supervalorização da leitura em si, como espécie de comportamento sempre saudável e desejável, conduz à fetichização do livro e ao desconhecimento de como ocorre o ato de ler.” (BRITTO, 2003, p. 103). Desta forma, diante da fala do discente, é possível produzir uma interpretação alinhada à vagueza em relação à partilha de conhecimento e de experiências intelectuais existenciais, para que, dessa maneira, possa organizar informações para pensar sobre formas de intervir no mundo, em lugar do que está apenas supervalorizando a leitura em si. Ao que parece pode ser uma ação condizente à “fetichização do livro e [a]o desconhecimento de como ocorre o ato de ler” (BRITTO, 2012, p. 103); isto é, **CI** parece ter um apreço pelo objeto livro e pela leitura por si só, o que pode ou não se estender à leitura como ação. No entanto, cabe frisar, neste momento, que estamos realizando uma análise do conteúdo presente na fala do discente e não uma análise das práticas de leitura. Em outras palavras, o discente pode realizar as ações de leitura amparado em prática de leitura como ato.

Agora passemos para a análise do segundo momento do fragmento em evidência, ou seja, quando **CI** menciona: “*e eu acho que é costume porque tinha uma época que eu lia mais livros de literatura do que agora, e nunca foi no ‘Kindle’, sempre foi na mão e agora acho que é uma coisa de costume*”. Já discutimos anteriormente a respeito das vivências e da habituação dos/nos usos sociais da escrita e sua relação com a formação do gosto, mas retornemos a ela. Primeiramente extraímos deste relato, a informação de o discente, tendo em vista sua experiência como leitor, considerar um costume ler no suporte físico. Esse dado nos leva novamente ao encontro das falas de Britto (2012) no que compete a sua crítica ao gosto automatizado pela leitura. Sendo assim, o autor menciona o seguinte: “o gosto não é a manifestação de determinações biológicas ou genéticas nem fruto de uma aprendizagem autodirigida e imanente; gosto se aprende, se muda, se cria, se ensina” (BRITTO, 2012, p. 50).

Ao correlacionarmos este fragmento com as informações extraídas das falas do discente, por este considerar uma questão de costume a sua predileção por ler em meio físico, estamos inferindo não ser o veículo em que o texto está inserido o determinante fator para a execução da tarefa de leitura. Isto quer dizer que, mesmo sendo um costume ler por meio físico livros de literatura, isso não impede **CI** aprender a ler no suporte digital, uma vez que, do mesmo modo em que se acostumou a ler livros impressos, pode acostumar a ler pelo meio digital. Dessarte, consideramos o costume como algo a ser aprendido, ensinado e mudado assim como o gosto. De

forma geral, essa nossa proposição está respaldada nas premissas teóricas de Britto (2012) a respeito da leitura como uma prática social circunstanciada, para nos revelar que a sua realização não depende do suporte em que está inserida. Nas próprias palavras do autor:

A especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual. E, também, vale a pena repetir, na inclusão do sujeito num determinado “modo de cultura” e na disseminação do hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas. Nesse sentido, leitura, passa a ser entendida como prática social circunstanciada, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade. (BRITTO, 2012, p. 48)

Sendo assim, sinteticamente, conforme o excerto acima, a leitura como prática social circuncidada tem por objetivo, dentro da ação intelectual, alcançar uma condensação de conteúdos mediante a uma ação reflexiva introspectiva dentro de si e dos meios sobre os quais interage (BRITTO, 2012, p. 48). Portanto, o fator *suporte*, tanto físico quanto digital, não acarreta por si em aproximação ou distanciamento de práticas de letramento convergentes com as requeridas no espaço universitário.

Concomitante à **CI**, porém, contraditoriamente em relação ao costume, **Iy**, primeiramente, relata ter preferência por leituras no meio impresso. Segundo o discente, desse modo, consegue absorver mais efetivamente o conteúdo do texto. Assim, extraímos deste relato um dado importante para nossa análise, a prática de leitura do educando. Ao analisar suas práticas, depressíveis pelo informado pelo participante, constatamos ser o meio impresso para esse participante a melhor maneira de absorção de conhecimentos do texto. Em contrapartida, ainda podemos destacar ainda três pontos importantes de sua fala para a análise. Em primeiro lugar, o discente informa haver diferença entre as leituras realizadas no meio físico e digital. **Iy** tem preferência pelo meio impresso por causa da forma como absorve o conteúdo. Em segundo lugar, para o discente, o meio digital é mais vantajoso, pois por meio desse recurso pode armazenar melhor os textos e esse meio apresenta um custo-benefício mais satisfatório. Por fim, **Iy** retoma outro fator contribuinte para sua predileção do meio físico que corresponde ao seu problema de visão. Ainda menciona que, quando há livros em promoção na internet, compra e em alguns casos baixa online.

Identifica-se, então, perante os informes de **Iy**, que a preferência pela leitura em meio impresso está, sobremaneira, atribuída ao seu problema de visão. Tal compreensão se dá devido ao fato de que, mesmo dizendo absorver melhor o conteúdo pelo meio impresso, **Iy** ainda faz leituras pelo veículo digital, especificamente quando há livros em promoção na internet e quando há obras *online*. Sendo assim, as leituras acadêmicas, como já discutido, exigem do leitor um esforço maior (GERALDI, 1997; BRITTO, 2012). Tal esforço faz com que o leitor execute várias leituras, faça retomadas de determinadas passagens no texto e passe horas e, por vezes, dias debruçado nos

escritos. Essa tarefa exige um esforço de visão maior do que em leituras que não necessite tanto de empenho. Assim, em aparelhos digitais, por exemplo, por conta da luminosidade emitida, a visão é mais demandada, o que acaba gerando, em alguns casos, problemas de visão. Por **ly** já apresentar determinados problemas em seus olhos, talvez seja mais cômodo ler pelo meio físico. Contudo, vale destacar, que em leituras não tão exigentes, o discente consegue realizar digitalmente, sem muitos problemas. Dessa maneira, constatamos, mais uma vez, ser o problema de visão em articulação com a especificidade da atividade de estudo do texto a causa da preferência do discente por textos impressos.

Ao interagirem sobre a possibilidade do livro impresso vir a ser um dia abolido pelos alunos, os participantes desta pesquisa nos responderam de modo desfavorável. No entanto, a argumentação levantada por eles caracterizou-se por uma romantização do livro impresso. Este fator converge, novamente, com a discussão de Britto (2003) acerca da “fetichização” do livro, o que corrobora uma supervalorização da leitura em si e só desconhecimento do ato de leitura, enquanto prática social.

No que diz respeito à penúltima *questão-gatilho* “*Como você interpreta a recorrência às tecnologias no espaço acadêmico? Você considera ela positiva ou negativa?*”, cabe destacar apenas as falas de **Mt**. O discente acredita ser positiva a recorrência às tecnologias no espaço acadêmico, porém ressalta o problema de que nem todos os universitários possuem acesso a computadores e à plataforma *moodle*. De acordo com a sua fala: “*Mas e aqueles que não têm computador e não tem acesso ao moodle?*”. Dessa maneira, depreende-se uma conscientização por parte do discente frente àqueles com menos recursos para realizarem a leitura no meio digital. Essa informação nos remete novamente a Britto (2012) a respeito dos meios de acesso para execução do ato estudo, e um deles é o acesso a materiais apropriados. Dessa maneira, podemos analisar a compreensão de **Mt** a respeito da importância do acesso a materiais para a concretização da tarefa estudo. Ademais, os outros participantes relataram achar positivo terem a possibilidade de escolha entre o meio físico e o digital para estudar. Assim, concluímos, mais uma vez, possuírem meios adequados para conseguirem materiais e executarem o trabalho intelectual de estudo.

Por fim, questionou-se os discentes se estavam de acordo com o senso-comum a respeito do auxílio oferecido pelas tecnologias aos estudantes em seus trabalhos acadêmicos. Obtivemos respostas, unânimes e afirmativas. Realçamos apenas as menções de **Mt**: *sim! Esses dias eu estava fazendo um fichamento, e minha mãe comentou que antigamente ela fazia o fichamento em uma ficha mesmo, e eu fiquei de cara porque se para mim já é difícil fazer fichamento digitado, porque é mais fácil, imagina no papel?* Este relato mostra que as práticas de letramento do acadêmico estão profundamente imbricadas ao meio digital, na medida em que a participação em evento de letramento parece projetar-se bastante nessa forma de suporte e veiculação de tex-

tos. Assim, concluímos que as tecnologias estão cada vez mais presentes na vida dos novos discentes universitários e este fato, como foi analisado ao longo deste trabalho, não agrava e muito menos acarreta alterações significativa no desenvolvimento de práticas de letramento, como as requeridas na atividade de estudo.

Assim, para finalizar esta seção, concluiu-se que todos os participantes desta pesquisa parecem compreender que dentro dos eventos de letramento acadêmicos as práticas de leituras demandadas são relacionadas à tarefa estudo, ou seja, à participação em eventos de letramento que centralizam essa questão. Além disso, concebemos que a atividade estudo, envolvendo a relação com os textos, deva ser apresentada, demandada e ensinada para os acadêmicos. Destacamos também que os meios de acesso tecnológicos, diante do evento de letramento 'leitura de textos da esfera acadêmica', estão cada vez mais presentes na esfera universitária, não sendo este fator determinante ou dificultador da atividade de estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi mencionado nas primeiras seções deste TCC, este trabalho consiste em uma retomada de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada em 2016, que tinha como propósito buscar compreender de que forma acadêmicos recém-ingressantes na Universidade relacionavam-se com a escritura e a leitura dentro e fora do contexto acadêmico. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo analisar a leitura acadêmica realizada por recém-ingressantes universitários. A meta deste TCC, no entanto, se pautou em compreender quais tipos de leituras tais educandos realizavam na esfera acadêmica e de que forma entendiam a leitura a ser realizada no espaço universitário.

Para o alcance de tais objetivos, utilizou-se, como aporte teórico, os estudos do letramento, a partir dos quais identificou-se os eventos dos quais participavam os discentes ao adentrarem a academia e quais práticas ancoravam tal participação dentro e fora desta esfera. Isso por entendermos os eventos de letramento como “[...] situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas [...]” (KLEIMAN, 2008, p. 40) e as práticas de letramento como “[...] o que as pessoas fazem com a língua escrita. De qualquer maneira, as práticas não são unidades observáveis de comportamento, visto que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais [...]” (BARTON; HAMILTON, 1998, *apud* TOMAZONI, p. 111).

De modo sucinto, buscou-se entender, sob a égide dos eventos e das práticas de letramento, as situações de uso de escrita participadas por estudantes recém-ingressantes na esfera acadêmica e fora e de que maneira eles tomavam parte nelas. Para compreender tais fatores, então, realizamos uma roda de conversa com três participantes de dois cursos da Universidade Federal de Santa Catarina, a saber: Ciências Sociais e Engenharia Elétrica. Para execução efetiva da roda de conversa, elaboramos um total de doze questões-gatilho, contendo temáticas afetas aos eventos e práticas de letramento, a partir das quais os participantes interagiram.

Além do fundamento teórico dos estudos do letramento, foram utilizadas as discussões teóricas de Britto (2003; 2012), a respeito das promoção mercadológica da leitura e das condições apropriadas subjacentes ao ato reflexivo de estudar; e de Geraldi (1997), o qual auxiliou primordialmente a respeito dos tipos de leitura: *leitura-busca-de-informações*, *leitura-estudo-do-texto*, *leitura-pretexito* e *leitura-fruição*. Essas discussões foram de suma importância para a análise dos dados obtidos na roda de conversa, visto que permitiu um olhar mais aguçado das maneiras como os alunos liam os textos acadêmicos.

Em aspecto relacionado, compreendemos, através de Britto (2012), que estudar

consiste em uma “[...] ação reflexiva pela qual se quer conhecer e explicar fatos do mundo material, da vida humana, das singularidades pessoais [...]” (p. 56) e, por conta disso, necessita de algumas condições apropriadas como, ambiente de estudo, disposição de materiais e tempo.

Ademais, vimos, por meio de Britto (2012), que a leitura, por ser uma prática social circunstanciada, não deve ser levada aos indivíduos como apenas uma prática de gosto ou um simples ato gracioso e agradável. Pelo contrário, ela deve ser tomada como uma atitude “na inclusão do sujeito num determinado “modo de cultura” e na disseminação desse hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas” (BRITTO, 2012, p. 48). Assim, para que essa ação seja concretizada, os sujeitos precisam estar inseridos em contextos que fomentem formação e entusiasmo. Por isso, destaca-se o fundamental papel da escola para criar tais vínculos. Dessa mesma maneira, a Universidade também deve ser um espaço em que se ensine as formas de interação com os textos esperadas/específicas dessa esfera, a exemplo da leitura-estudo e das operações correlacionadas. Em outras palavras, a Universidade, como instituição de ensino, deve ser o local que ensine aos novos ingressantes a prática de leitura voltada ao estudo, uma vez que nesse espaço espera-se que os sujeitos se apropriem de conhecimento historicamente acumulado principalmente pela leitura.

Britto (2003), complementarmente e oferecendo importantes contrapontos, é ainda incluído na reflexão teórico-analítica deste estudo, ao expor e explicar uma série de adágios populares por de trás da promoção da leitura nas sociedades atuais, a saber: “cada leitor tem sua interpretação”, “o sujeito que lê é criativo, descobrindo novos caminhos e novas oportunidades”, “uma sociedade leitora é uma sociedade solidária”, “a leitura é fonte inesgotável de prazer”, “quem lê viaja por mundos maravilhosos”. Esses adágios, por sua vez, atribuídos a campanhas de promoção de leitura, têm como propósito produzir objetos de consumo, tendo como viés a leitura como produto. Isto é, assim como se fabricam e vendem-se vários tipos de aparelhos eletrônicos mais sofisticados a cada dia, com o objetivo de “melhorar a comunicação entre as pessoas”, criam-se e vendem-se livros para entreter e propor descobrimentos de mundo novos às pessoas. Sendo assim, a leitura torna-se apenas o número de lucro produzido pelas vendas, e não uma prática social, que torna o sujeito mais crítico. Em outras palavras, leitura subsumida ao mercado acaba afastando-se de uma concepção como prática social, o que contribui para a exclusão dos indivíduos do acesso a produções humanas mais densas e elaboradas, mantendo-se no mais das vezes no limite dos usos da leitura demandados pelo cotidiano estrito e a objetos culturais com determinações de mercadorias.

Nessa direção, tomando as interações dos participantes deste estudo, cabe mencionar que eles aparentemente eram oriundos de uma parcela da sociedade “privilegiada” e, por conta disso, como identificado ao longo da análise, depreendeu-se que

os estudantes mencionaram realizar leituras equivalentes ao estudo e compreendiam que dentro da esfera universitária a leitura esperada pelo educando é voltada para o estudo de texto. Dessa maneira, nessas falas, é nítida a compreensão dos educandos da leitura a ser feita na Universidade voltada ao estudo do texto. Quando dizem “*é um hábito que precisamos ter*”, “*é um texto que você tem que estudar*” estão comprovando esta contatação. Em outro trecho mencionam praticar tal leitura todos os dias “**Mt:** *eu leio todos os dias os textos da universidade, em casa. Is: Todos os dias eu leio os textos da universidade. CI: todos os dias eu leio os textos da Universidade. Iy: é todos os dias*”. De acordo com essas falas, podemos identificar que os estudantes praticam a leitura acadêmica todos os dias, deixando claro a valorização, por parte deles, pela leitura voltada para o estudo; as condições de tempo disponíveis para realização de tal atividade; e a compreensão de que dentro da esfera universitária a leitura a ser feita é a estudo de texto.

Nesse íterim, este TCC permitiu identificar (i) qual a compreensão sobre leitura dos alunos recém-ingressantes tinham ao adentrar no espaço universitário, que, como vimos, condizia, em boa parte, com as esperadas no espaço acadêmico e (ii) como determinados discentes informavam realizar e como valoravam as leituras realizadas dentro e fora da esfera acadêmica, bem como que práticas de letramento parecem subjazer a esses eventos de leitura, em boa medida compatíveis com as características do estudo de texto.

Ademais, o trabalho realizado permitiu uma compreensão mais acurada acerca do papel da Universidade na promoção de trabalho educativo com vistas à formação aos estudantes para a habituação ao estudo do texto numa perspectiva crítica. Sendo assim, as Universidades precisam capacitar formadores a ensinar os novos estudantes a prática de leitura concebida como prática social, envolvendo o estudo de textos característicos do letramento dominante, porque é o privilegiado neste espaço, com vistas à apropriação do conhecimento na dialética com à assunção de uma posição crítica em relação ao modo de (re)produção do conhecimento nessa esfera, mas também socialmente.

REFERÊNCIAS

- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies : reading and writing in one community**. Milton Park, Abingdon, Oxon New York: Routledge, 1998. ISBN 9780415691727.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso : cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. 1ª reimpressão, julho/2009. ISBN 8575910175.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos : a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. ISBN 9788575912195.
- FACCI, Marilda Conçaves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 64–81, 2004. ISSN 1678-7110. DOI: 10.1590/S0101-32622004000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>.
- GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies : ideology in discourses**. 3ª. London e New York: Routledge, 2008. ISBN 9780415427760.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª. São Paulo: Martins Fontes, 1997. ISBN 8533607768.
- HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Ed.). **Situated literacies**. [S.l.]: Routledge, 2000.
- HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *In*: DURANTI, Alessandro (Ed.). **Linguistic Anthropology: A Reader**. Malden, Mass: Wiley, 2001. ISBN 9780631221111.
- KLEIMAN, Angela. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. *In*: SOCORRO OLIVEIRA, Maria do; KLEIMAN, Angela (Ed.). **Letramentos múltiplos**. Natal, RN: UDUFRN, 2008a. P. 17–37.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: SOCORRO OLIVEIRA, Maria do; KLEIMAN, Angela (Ed.). **Os significados do**

Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008b.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA.** 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, Centro de Comunicação e Expressão. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PLLG0568-T.pdf>.

STREET, Brian. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. *In*: KING'S COLLEGE, LONDON. TELECONFERÊNCIA Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. [S.l.: s.n.], out. 2003.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes.** 2012. Diss. (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, Centro de Comunicação e Expressão.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, out. 2014. ISBN 978-8582602317.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In*: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luana; DE GRANDE, Paula (Ed.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. P. 71–94.

APÊNDICE A – QUESTÕES-GATILHO

1. Você convive com a leitura diariamente? Se sim, em quais situações? 2. Em sua casa é comum o contato com a leitura e com a escrita? Se sim, em quais situações?
3. Você Gosta de ler? Caso não goste. Por quê? Se sim, que tipo de leitura realiza habitualmente?
4. Costuma ler com frequência e-mails, whatsapp, séries legendadas, jogos e outros meios?
5. É sua primeira graduação? Se não, qual foi a outra graduação ou curso técnico que você fez? Ela foi concluída? Se não porque razão?
6. Como você encara as leituras do texto da universidade? Enfrenta algum tipo de estranhamento ou dificuldade com elas? Compreende que há diferença com relação aos outros tipos de leitura que já realizou ou ainda realiza?
7. Quais são os meios que utiliza para obter os textos? Internet? Revistas? Livros? Realiza a leitura nesse mesmo suporte (Internet? Livros impressos? Faz fotocópias? Imprime?
8. Com que frequência costuma ler e em que período? Em que locais? E os textos requeridos pela Universidade?
9. Você considera que as leituras realizadas em meio físico e digital são iguais? Se não, em que se distinguem?
10. Você entende que em algum tempo os acadêmicos irão abolir leituras impressas e passarão a ler por outros meios?
11. Como você interpreta a recorrência às tecnologias no espaço acadêmico? Você considera ela positiva ou negativa?
12. Há uma projeção de senso-comum de que as tecnologias estariam ajudando os acadêmicos para a realização de leituras e trabalhos acadêmicos. Você concorda com isso?