



ANAIS DO VI SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA – DA UNIÃO À DIVERSIDADE

TOMO 2

MADALENA TEIXEIRA
TERESA CLÁUDIA TAVARES
ANA RITA GORGULHO
MARIA JOÃO MACÁRIO
PATRÍCIA RODRIGUES
LEONOR SANTOS



Ficha Técnica

Título

Anais do VI SIMELP – Da união à diversidade

Organizadoras

Madalena Teixeira
Teresa Cláudia Tavares
Ana Rita Gorgulho
Maria João Macário
Patrícia Rodrigues
Leonor Santos

Editora

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Ano

2021

ISBN

978-972-9434-13-6

Grafismo

Modal Creativity

Apoios

Escola Superior de Educação do IPSantarém
Instituto Politécnico de Santarém
Câmara Municipal de Santarém
Santarém Hotel

Universidade de Évora
Universidade de São Paulo
Universidade de Macau
Universidade de Lecce

Ensino De Leitura E Escrita Em Ambiente Digital.....	3239
Por Uma Análise Do Aproveitamento Do Humor Verbal Em Livros Didáticos De Língua Portuguesa	3254
Tópicos De Gramática Histórica Em Viriato Da Cruz: Para Introdução À História Da Língua Portuguesa Em Angola	3275
Ensino De Língua Portuguesa: Produção Textual E Recursos Semânticos De Coesão... 3281	
Por Uma Educação Sociolinguística: Crenças E Atitudes De Alunos E Professores Fluminenses.....	3298
Relações Entre A Produção De Texto E O Ensino De Gramática – Um Olhar Para A Prática Em Sala De Aula.....	3318
O Ensino E A Aprendizagem De Língua Portuguesa Para Surdos Por Meio Dos Gêneros Textuais: Leitura	3339
O Sistema Vocálico Pretônico Em Manuscritos Do Século Xix Do Sul Do Brasil	3357

Simpósio 76

Neologia E Empréstimos No Português Em Contexto Angolano	3377
Neologia Jurídico-Administrativa Em Contexto Angolano	3392
O Léxico No Desenvolvimento Da Competência Lexical Em Língua Materna	3413
A Inovação Lexical Do Português Na Zona Linguística Umbundu	3427
Neologia Terminológica E Mediação Comunicativa Na Língua Médica	3448

Simpósio 78

A Relação De Adolescentes Surdos Com Leitura E Escrita Na Escola Inclusiva Sob A Perspectiva Do Letramento Crítico	3463
Os Gêneros Textuais Numa Escola Do Campo	3482
Tensão Discursiva Nos Gêneros Notícia E Charge: Uma Proposta Dialógica De Trabalho Com A Leitura	3506

Os Gêneros Multimodais Nos Livros Didáticos De História: Um Estudo Crítico- Dialógico	3529
Formação Continuada De Professores No Brasil E Seus Desdobramentos No Ensino Da Leitura.....	3545
Ler E Escrever Para Construir Conhecimento: Um Projeto De Intervenção No Ensino Básico	3569
A Filiação Teórica Na Escrita De Pesquisadores Em Formação: O Que Está Em Jogo? .	3587
Leitura E Escrita Nos Projetos De Trabalho: Criando Novos Modos De Fazer E De Dizer Na Universidade.....	3607
Efeitos Da Leitura Sobre A Escrita Em Português L2 No Nível Avançado: A Densidade De Ideias Como Parâmetro De Avaliação	3623
Representações E Sinuosidades Da Leitura No Ensino Superior: O Contributo Da Formação De Professores Para A Formação De Leitores	3645
Políticas Públicas Para Alfabetização: Uma Análise Crítica.....	3665
Concepções E Práticas Docentes: Um Estudo Dialógico Sobre O Ensino-Aprendizagem De Língua Portuguesa	3685
Propostas De Ensino Da Leitura E Da Escrita No Âmbito Do Profletras - Mato Grosso-Brasil: Da Formação Docente Às Práticas De Sala De Aula	3710
Letramento Crítico E Os Gêneros Do Discurso: Um Olhar Para O Ensino De Língua Materna	3738
O Texto Na Perspectiva Sociosemiótica Da Linguagem	3761
Conhecimento E Práticas Narradas De Uma Professora Da Rede Estadual De Cuiabá: Resignificações.....	3783

Simpósio 81

Cartografias Literárias: A Antologia E O Ensino	3808
“Um Porto Seguro E Sempre Sonhado”: Deslocamentos E Identidades Em <i>Os Íbis Vermelhos Da Guiana</i>	3822

Representações e sinuosidades da leitura no ensino superior: o contributo da formação de professores para a formação de leitores

Dulce Melão

IPV, Escola Superior de Educação, CI&DETS, Departamento de Ciências da Linguagem.
dulcemelao@esev.ipv.pt Viseu, Portugal.

Resumo:

No ensino superior, sobretudo no que respeita aos futuros profissionais da Educação, pouca importância tem sido atribuída ao perfil de leitor dos estudantes e às suas representações da leitura, bem como às possíveis repercussões de tal formação no seu futuro público. Nesta comunicação procuraremos refletir sobre tais aspetos, apresentando os resultados de dois estudos realizados nos anos letivos de 2012/2013 e 2015/2016, tendo como participantes estudantes do curso de Educação Básica (3.º ano), inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita. O quadro teórico de referência contemplou o cruzamento da teoria das representações sociais com o ensino explícito da compreensão na leitura. Privilegiando uma abordagem qualitativa, procurámos lançar luz sobre as representações da leitura destes estudantes, para aprofundar a compreensão das suas dimensões, bem como refletir sobre as suas repercussões em futuras práticas educativas. Utilizámos, no primeiro estudo, um inquérito por questionário e duas fichas de trabalho e, no segundo estudo, uma ficha de trabalho e uma reflexão individual. Concluimos que os estudantes associam a leitura sobretudo à aquisição de conhecimentos e à compreensão, depreciando os aspetos afetivos implícitos na mesma. As suas práticas de leitura são pouco diversificadas, exigindo também particular atenção face às possíveis repercussões no seu futuro público. Importa, pois, realizar mais estudos que nos permitam conhecer, de forma aprofundada, o perfil de leitor destes estudantes.

Palavras-chave:

formação de leitores; ensino superior; práticas de leitura; formação de professores

Introdução

No ensino superior, sobretudo no que respeita aos futuros profissionais da Educação, pouca importância tem sido atribuída, em Portugal, ao perfil de leitor dos estudantes e às suas representações da leitura, bem como às possíveis repercussões de tal formação no seu futuro público. É, no entanto, urgente, realizar uma reflexão aprofundada sobre tais aspetos, tendo em consideração a missão privilegiada dos futuros profissionais da Educação: formar leitores.

Face ao exposto, neste artigo procuramos lançar luz sobre as representações da leitura de estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um 1.º Ciclo de estudos de Bolonha, de modo a aprofundar a compreensão das suas dimensões, bem como refletir sobre as suas repercussões em futuras práticas educativas.

O artigo está organizado em torno de quatro secções. Na primeira secção, realizamos um enquadramento teórico que permite, ainda que de forma necessariamente breve, explicitar a relevância do cruzamento da teoria das representações sociais com o ensino explícito da compreensão na leitura, no contexto destes estudos. Na segunda secção, apresentamos os objetivos do nosso estudo, seguindo-se a metodologia pela qual optamos, bem como a sua justificação. A quarta secção contempla a apresentação e análise dos resultados. Terminamos com uma síntese que retoma as indagações iniciais, procurando reconstruir a tessitura gerada ao longo do nosso percurso.

Enquadramento teórico

Na atual sociedade em rede, na qual nos deparamos com fluxos informacionais crescentes que ditam interações de renovada complexidade (Castells, 2013; 2016), tem assumido destaque o cruzamento entre o individual e o social, dado que, como frisa Arruda, «quem pensa está inserido e atravessado pela sociedade» (2009, p. 740). Tal entrelaçamento tem possivelmente promovido, entre outros aspetos, o incremento da indagação sobre os significados da inscrição plural dos indivíduos nos espaços em que transitam (Alasino, 2011; Jodelet, 2011). O contributo das representações sociais para essa reflexão tem sido amplamente reconhecido na literatura de especialidade (por exemplo, De Rosa, 2013; Madiot, 2013).

A teoria das representações sociais foi desenvolvida por Moscovici (1976), tendo como foco principal a representação social enquanto «fenómeno», no entendimento de que a sua mobilidade e permanente reelaboração são incompatíveis com a assimilação passiva da informação, por parte de indivíduos e de grupos, face à construção e à partilha implícitas na sua interação (Moscovici, 2011).

De acordo com Moliner e Guimelli (2015), as representações sociais: i) transmitem-se e evoluem através de interações de proximidade; ii) têm um carácter intergrupala – cada individuo toma posição sobre os objetos da representação enquanto membro de um determinado grupo, respeitando os seus interesses; iii) são coletivas, entendidas como sistemas de compreensão partilhados pelos indivíduos.

Em semelhante linha de pensamento, Vergara-Quintero (2008) sublinha que as representações sociais são originadas no quotidiano, resultando da interação comunicacional entre as pessoas, expressando as relações que estas têm com o mundo e permitindo a construção de um conjunto de princípios orientadores que possibilitam interpretar a realidade e conferir-lhe sentido.

No que se refere ao tecido educativo, estudos já realizados apontam para a relevância do conhecimento das representações dos professores sobre a leitura e o sobre o seu ensino (por exemplo, Gomes & Pullin, 2010; Lopes et al., 2014), bem como sobre as possíveis repercussões de tais representações nas suas práticas letivas (por exemplo, Menezes & Sá, 2004; Pryjma, 2015).

Outros estudos contemplam especificamente as representações da leitura dos estudantes do ensino superior, futuros profissionais da Educação, focando: i) a sua motivação para a leitura (Melão, 2016a; Rodriguez-Miñambres, 2014); ii) o seu desempenho em compreensão na leitura (Beluce, Oliveira, Verdicchio, Maieski & Menck, 2011; Cantalice & Oliveira, 2009); iii) os dois últimos aspetos mencionados, abordados de forma transversal, e suas possíveis repercussões em práticas educativas futuras (Melão, 2016b).

À luz do anteriormente exposto, no âmbito deste artigo, referir-nos-emos às sinuosidades da leitura em virtude: i) da sua permanente redefinição enquanto prática social; ii) dos múltiplos percursos, não lineares, gerados na interação entre

o leitor, o texto e contexto; iii) das representações de carácter multidimensional que sustentam, crescentemente, o ato de ler.

Objetivos

O objetivo principal comum aos dois estudos foi identificar e caracterizar as representações da leitura dos estudantes, procurando compreender as dimensões de que se revestiam e suas possíveis repercussões em práticas educativas futuras. Importa realçar que o primeiro estudo se inseriu no âmbito de uma investigação de dimensões e objetivos mais amplos (Melão, 2016b), cuja extensa análise de resultados não cumpre discutir neste lugar.

Metodologia

Tendo em consideração os objetivos delineados, o nosso estudo inscreve-se no âmbito de uma abordagem de natureza qualitativa, no entendimento de que esta implica um contacto mais amplo e aprofundado com os participantes e seus comportamentos (Tuckman, 2000). Face à complexidade inerente à identificação e caracterização das representações da leitura destes estudantes, utilizamos um enfoque indutivo na análise dos dados que nos possibilitasse uma compreensão mais aprofundada do nosso objeto de estudo, procurando descortinar as múltiplas facetas de que se revestiria.

Foi privilegiada a técnica de análise de conteúdo, tendo sido seguida a proposta de Bardin (2004), bem como de Amado, Costa & Crusoé (2013), no que respeita à elaboração de categorias, tendo sempre presente o diálogo entre a literatura de especialidade e os objetivos que norteavam o nosso estudo.

Participantes

No primeiro estudo, realizado no ano letivo de 2012/2013, participaram 53 estudantes (50 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita que integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica (3.º ano, 1.º semestre) na Escola Superior de Educação de Viseu.

O segundo estudo foi levado a cabo no ano letivo de 2015/2016, no âmbito da

mesma unidade curricular, tendo participado 28 estudantes (27 do sexo feminino e 1 do sexo masculino).

2. Instrumentos e procedimentos

Utilizámos, no primeiro estudo, um inquérito por questionário (Q) e duas fichas de trabalho (F) e, no segundo estudo, uma ficha de trabalho (F) e uma reflexão individual (R). Descrevemos, em primeiro lugar, os instrumentos e procedimentos relativos ao primeiro estudo, seguindo-se semelhante conduta em relação ao segundo estudo.

No que respeita ao inquérito por questionário, aplicado em suporte de papel, optamos por uma estrutura tripartida, contemplando: i) os dados pessoais dos estudantes; ii) o seu percurso académico; iii) a leitura. Neste artigo a nossa atenção focar-se-á nesta última parte por entendermos que nos possibilita compreender o perfil de leitor dos estudantes contemplando, entre outros aspetos, a sua possível motivação para a leitura e as razões que lhe subjaziam, os incentivos para a leitura que tivessem recebido, os seus hábitos de leitura e a avaliação do nível de desempenho em compreensão na leitura (cf. Melão, 2016b).

O desenho da terceira parte do questionário teve em consideração: i) o referencial teórico apresentado na secção 1 deste artigo; ii) outros questionários aplicados no contexto do ensino superior relacionados, de distintas formas, com práticas de leitura (Baleiro, 2011; Cabral, 2003; Balsa, Simões, Nunes, Carmo & Campos, 2001; Leite, 1980).

A parte do questionário consagrada à leitura contemplava: i) 4 questões-abertas; ii) 7 questões fechadas com opção aberta – «Outro(a). Qual?/Outro(a) Quem?» e iii) 6 questões fechadas. Procuramos, assim, manter um equilíbrio que permitisse recolher as vantagens que a literatura de especialidade atribui à utilização deste tipo de questões (Ghiglione & Matalon, 2001; Tuckman, 2000).

A aplicação do questionário teve lugar no início do módulo sobre a leitura e a escrita, de acordo com os conteúdos programáticos da unidade curricular, tendo sido salvaguardados os aspetos metodológicos inerentes a tal aplicação (Pardal & Lopes, 2011; Tuckman, 2000).

Adicionalmente, foram ainda aplicadas duas fichas de trabalho (a primeira no início

do módulo consagrado à Leitura e à Escrita e a segunda no final da unidade curricular) de modo a complementar os aspetos que emergissem do questionário. A primeira ficha de trabalho contemplava 4 questões: i) solicitação aos estudantes para que escrevessem quatro palavras que mais associavam ao conceito de leitura (da mais importante para a menos importante); ii) «Como imagina o seu futuro público no que diz respeito à leitura?»; iii) «Como lhe parece que poderá motivar o seu futuro público para a leitura?»; iv) «Como lhe parece que poderá desenvolver a compreensão na leitura no seu futuro público?».

A segunda ficha de trabalho incluía oito questões. A primeira (questão 1) mantinha-se idêntica à da ficha 1; na segunda questão (questão 2) inquiríamos os estudantes sobre o que se teria alterado no seu perfil de leitor, em termos de motivação e de desempenho, recordando o modo como se viam enquanto leitores, aquando da aplicação do questionário (2.1.), bem como em que medida a unidade curricular teria contribuído para essa transformação, caso ela tivesse ocorrido (2.2.). As questões 3. e 4. retomavam a temática desenvolvida na primeira ficha de trabalho, com maior especificidade, a saber: i) «Como imagina agora o seu futuro público, no que se refere à leitura?» (Questão 3.1.); ii) «Indique que estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura lhe parecem mais adequadas (Questão 3.2.); iii) «Justifique as suas opções»; (Questão 3.3.); iv) «Indique que estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento da compreensão na leitura lhe parecem mais adequadas» (Questão 3.4.); v) «Justifique as suas opções».

No segundo estudo aplicamos uma ficha de trabalho idêntica à referida no âmbito do primeiro, no início da unidade curricular. De modo a podermos realizar o cruzamento entre as representações iniciais e finais dos estudantes relativamente à leitura, estes foram convidados também a levar a cabo uma reflexão sobre o seu perfil de leitor, no final da unidade curricular.

A diferença de procedimentos e de instrumentos usados no que se refere ao primeiro estudo deveu-se, por um lado, a algumas alterações programáticas da unidade curricular e, por outro lado, aos objetivos especificamente traçados para cada estudo, sendo o primeiro de maior fôlego.

Apresentação e análise dos resultados

Esta secção compreende a apresentação e análise dos resultados dos dois estudos, realizada separadamente, mas entendida em articulação no que respeita à identificação e caracterização das representações da leitura dos estudantes.

Estudo 1

A análise dos resultados do questionário permitiu-nos inferir que a maioria dos estudantes estaria motivada para a leitura, declarando gostar de ler (43, correspondendo a 81%), tendo 10 (correspondendo a 19%) afirmado que não gostavam de realizar tal atividade – aspeto preocupante face às possíveis repercussões quer no seu perfil de profissionais da Educação, quer no que respeita às suas práticas educativas futuras.

Quanto à análise dos resultados relativos às justificações dos estudantes no que concerne a sua motivação para a leitura, depreendemos que os estudantes declararam estar motivados para a mesma sobretudo em virtude da «Aquisição de conhecimentos/vocabulário» (22 ocorrências, correspondendo a 37%), seguindo-se a «Evasão» (18 ocorrências, correspondendo a 32%) e, em terceiro lugar, o «Prazer» (6 ocorrências, correspondendo a 10%).

A associação da leitura à aquisição de conhecimento(s) é comumente frisada na literatura de especialidade (por exemplo, Sousa, 2015; Tomás & Díaz, 2012), sendo, muitas vezes, valorizada a sua relevância em contexto escolar e extraescolar (Valtin et al., 2016).

No que respeita à «Evasão», os estudantes sublinharam a sua importância nas práticas de leitura que promoviam o germinar da imaginação no seu quotidiano, afirmando, por exemplo, «Porque gosto de imaginar as personagens e os cenários enquanto leio. Gosto porque por vezes imagino-me dentro da história.» (Q37). A associação da motivação para a leitura à evasão é habitualmente reconhecida (Solé, 2012), sendo, porventura, uma das principais razões que move os leitores a ler.

Merece-nos, também, particular atenção, o facto de apenas 6 estudantes associarem o prazer à leitura, dado que, face à formação que frequentam, fosse expectável que muitos o fizessem. Tal poderá suceder por as práticas de leitura em contexto escolar terem assumido um carácter de obrigatoriedade que não lhes tenha permitido

encarar o ato de ler com fruição.

No âmbito das justificações relativas à falta de motivação dos estudantes para a leitura foram apontadas: a falta de motivação intrínseca e a falta de motivação extrínseca. No primeiro caso, 2 estudantes referiram o seguinte: «Porque não me suscita nenhum tipo de interesse.» (Q8) / «(...) nunca tive interesse nisso.» (Q 45), revelando, abertamente, o seu afastamento do ato de ler. As restantes justificações apresentadas prenderam-se com a perda de «hábito pela leitura» (Q17) e com a exclusão da leitura dos seus passatempos favoritos (Q15). Quatro estudantes não indicaram qualquer justificação. Entendemos que a falta de motivação para a leitura destes estudantes poderá repercutir-se, fortemente, nas suas práticas educativas, aspeto que terá de merecer atenção, a curto prazo, na sua formação.

Relativamente aos incentivos à leitura recebidos, 40 estudantes (correspondendo a 75%) afirmaram ter sido incentivados a ler, tendo 13 estudantes (correspondendo a 25%) indicado o oposto. A análise dos resultados relativos aos incentivos recebidos é apresentada na Tabela 1:

Tabela 1 – Incentivos à leitura

Resposta	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes		Nunca		Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
a) Oferta de livros	18	45%	15	37%	6	15%	1	3%	40-100%
b) Partilha de livros	10	25%	15	37%	11	28%	4	10%	40-100%
c) Idas à biblioteca	12	30%	14	35%	12	30%	2	5%	40-100%
d) Atividades de leitura (professores)	14	35%	18	45%	7	17%	1	3%	40-100%
e) Atividades de leitura (contexto extraescolar)	0	0%	0	0%	16	40%	24	60%	40-100%
f) Leitura em voz alta com/pelos pais	10	25%	14	35%	11	27%	5	13%	40-100%
g) Outros incentivos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0

Fonte: Melão (2016b)

A «oferta de livros» e as «atividades de leitura com os professores» seriam os incentivos mais importantes para estes estudantes, depreciando as atividades de~ leitura em contexto extraescolar (24 estudantes, correspondendo a 60%, assinalaram a opção «nunca» e 16, correspondendo a 40%, a opção declararam ter

recebido tal incentivo «poucas vezes»).

As «idas à biblioteca» também merecem destaque por parte dos estudantes já que 12 (correspondendo a 30%) selecionaram a opção «muitas vezes», sendo ainda de sublinhar a «partilha de livros» (tendo 10, correspondendo a 25%, assinalado a opção «muitas vezes» e 15, correspondendo a 37%, preferido a opção «algumas vezes»).

O livro assumiu muito relevo para estes estudantes, aspeto que nos parece importante frisar, dado contrariar a representação (manifestada, por vezes, amplamente, no quotidiano), que os suportes digitais se instituem como favoritos de leitura. A valorização do livro pode igualmente ter repercussões nas práticas educativas futuras dos estudantes, influenciando o desenvolvimento de estratégias didáticas de motivação para a leitura.

O papel do professor merece, também, especial atenção, pela importância que lhe é atribuída no que respeita ao contexto escolar. Como sublinha Sousa (2015, p. 100), «O professor tem um papel importante no ensino da leitura, privilegiando uma atividade de leitura integral e refletida e propiciando o desenvolvimento da autonomia do aluno, através do ensino de capacidades crítica, reflexiva e interpretativa para os diferentes géneros».

Quando inquiridos sobre o que liam por iniciativa própria, os estudantes declararam ler sobretudo romances (20, correspondendo a 37,7%) e, cumulativamente, jornais e revistas (15, correspondendo a 28,3%). Estudos que contemplam o perfil de leitor dos estudantes do ensino superior corroboram práticas de leitura semelhantes, primando pela falta de diversidade (Guzmán-Simon & García-Jiménez, 2014; Yubero & Larrañaga, 2015), aspeto que, em nosso entendimento, exige uma reflexão cuidada e permanente no que respeita à sua formação, de modo a que possa contribuir para ampliar tais práticas e, por consequência, o seu exercício de cidadania.

Adicionalmente, como sublinha Sim-Sim (2007, p. 14), «A tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão»; a opção por uma determinada

tipologia textual, em exclusivo, pode, assim, repercutir-se no seu desempenho em compreensão na leitura.

De modo a podermos inferir o nível de tal desempenho, procuramos compreender como encaravam as tarefas de leitura com fins recreativos, com fins informativos e com fins académicos. No que se refere às tarefas de leitura com fins académicos, a maioria dos estudantes declarou ter «muita facilidade» (19, correspondendo a 36%) ou «facilidade» (32, correspondendo a 60%) na sua realização. As representações dos estudantes sobre o seu desempenho em compreensão na leitura com fins informativos foram também muito positivas, tendo os primeiros considerado ter «muita facilidade» (12, correspondendo a 23%) ou «facilidade» (39, correspondendo a 73%) em tais tarefas. Relativamente à leitura com fins académicos foi possível compreendermos que um número elevado de estudantes considerava ter «facilidade» na sua realização (49, correspondendo a 89%), sendo apenas 4 os estudantes que declaravam levar a cabo tal tarefa com «muita facilidade».

A análise dos resultados das Fichas 1 e 2 possibilitou-nos complementar a compreensão das representações da leitura e motivação para a leitura dos estudantes. No que respeita à ficha 1, as quatro palavras que os estudantes mais associaram ao conceito de leitura, em primeira posição, foram «conhecimento» (21 ocorrências, correspondendo a 39,6%); «compreensão» (10 ocorrências, correspondendo a 18,9%), «evasão» e «motivação» (7 ocorrências cada, correspondendo a 13,2%). Relativamente à ficha 2, inferimos que se registaram algumas diferenças no final da unidade curricular: em primeiro lugar passou a surgir a palavra «compreensão» (12 ocorrências, correspondendo a 22,6%), seguindo-se «conhecimento» (10 ocorrências, correspondendo a 18,9%), «motivação» (9 ocorrências, correspondendo a 17%) e «aprender» (7 ocorrências, correspondendo a 13,2%).

Relativamente ao modo como encaravam o seu futuro público, os estudantes afirmaram que seria sobretudo «interessado/motivado» (24, correspondendo a 43,6%) e «desinteressado/desmotivado» (15 ocorrências, correspondendo a 27,3%), aspetos que continuaram a sobressair na ficha 2, embora tivessem diminuído as ocorrências de cada categoria enunciada (18 ocorrências, correspondendo a 34% e 9 ocorrências, correspondendo a 17%, respetivamente),

surgindo, desta feita, duas novas categorias que importa destacar: «Público exigente/curioso» (3 ocorrências, correspondendo a 5,7%) e «Público culturalmente diversificado» (1 ocorrência, correspondendo a 1,9%).

Relativamente às estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura, sobressaíram as seguintes categorias: «Idas à biblioteca» (20 ocorrências, correspondendo a 35,7%); «Utilização de suportes digitais» (9 ocorrências, correspondendo a 16,1%) e «Ler histórias» (7 ocorrências, correspondendo a 12,5%). Por contraste, a análise dos resultados relativos à Ficha 2, no final da unidade curricular, possibilitou-nos inferir que teriam ocorrido algumas mudanças, já que se destacaram as estratégias seguintes: «Ler em voz alta» (13 ocorrências, correspondendo a 23,6%), «Promover o contacto com o livro» (10 ocorrências, correspondendo a 18,2%) e «Utilizar suportes digitais» (6 ocorrências, correspondendo a 10,9%). Destacou-se, ainda, pela sua relevância, «Dar o exemplo como professor-leitor» (5 ocorrências, correspondendo a 9,1%), tendo os estudantes valorizado o papel do/da professor/a que gosta de ler enquanto fundamental para contagiar o seu futuro público, imbuindo-o de semelhante entusiasmo.

No que respeita às estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura do seu futuro público, emergiram, numa primeira instância, as categorias seguintes: i) «Consulta do dicionário» (15 ocorrências, correspondendo a 22,1%); «Seleção *online* de textos» e «Resumo do texto» (7 ocorrências cada, correspondendo a 10,3%). Tal como na resposta anterior, também a análise dos resultados nos revelou diferenças de assinalar, tendo-se distinguido, sobretudo, «Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos» (13 ocorrências, correspondendo a 23,6%). As categorias «Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos», «Consulta do dicionário» e «Resumo do texto» tiveram idêntico destaque (5 ocorrências, correspondendo a 9,1%). Inferimos, pois, que inicialmente os estudantes teriam mais dificuldades em identificar, com especificidade, as estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura, bem como possíveis formas de as operacionalizar.

No que respeita ao seu perfil de leitor, a análise dos resultados de tal questão possibilitou-nos inferir que muitos estudantes entendiam que se teria alterado (33 ocorrências, correspondendo a 62,3%). A categoria «Perfil de leitor inalterado»

registrou 16 ocorrências, correspondendo a 30,2%. No âmbito da categoria «Perfil de leitor alterado», importa referir que se destacou o «Leitor muito motivado» (17 ocorrências, correspondendo a 32,1%) e o «Leitor estratégico» (8 ocorrências, correspondendo a 15,1%). No primeiro caso, um estudante referiu, por exemplo, «(...) sinto-me mais motivada (...) e tento, sempre que posso, motivar as pessoas que me rodeiam a iniciarem (de igual forma) a prática e gosto pela leitura.» (F27); no segundo caso, alguns estudantes entenderam que teria havido uma melhoria no seu nível de desempenho em compreensão na leitura, com ecos particularmente relevantes, como ilustra o enunciado seguinte: «(...) acho que consigo ter melhor desempenho, (...) não só para as unidades curriculares na leitura de documentos, como também em textos no mundo em que estamos inseridos.» (F20).

Estudo 2

A análise dos resultados relativos à ficha de trabalho, aplicada no início da unidade curricular, possibilitou-nos compreender que as quatro palavras que os estudantes mais associaram ao conceito de leitura, em primeira posição, foram «conhecimento» (12 ocorrências, correspondendo a 44%), «motivação» (7 ocorrências, correspondendo a 26%), «compreensão» (5 ocorrências, correspondendo a 19%) e «livro» (3 ocorrências, correspondendo a 11%). Quando inquiridos sobre o modo como imaginavam o seu futuro público, definiram-no como «Público interessado» (14 ocorrências, correspondendo a 50%), «Público pouco interessado» (6, correspondendo a 21%) e «Público desinteressado» (8, correspondendo a 29%). Apesar da valorização implícita na primeira categoria, a soma das outras duas revela-nos que muitos estudantes têm uma representação negativa do seu futuro público associada: i) à possível preferência deste pelos suportes digitais, substituindo práticas de leitura pré-existentes (por exemplo, R2; R7; R21); ao desinteresse, global, que entendem que as crianças exibem pela leitura (por exemplo, R20; R23). Estes dois aspetos são contrariados na literatura de especialidade (por exemplo, Kirschner & De Bruyckere, 2017; Neves, 2015), embora recorrentemente apontados no nosso dia a dia.

Relativamente às estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura,

destacaram-se as seguintes categorias: «Promover práticas de leitura partilhada» (11 ocorrências, correspondendo a 39%), «Ler em voz alta» (9 ocorrências, correspondendo a 32%) e «Selecionar álbuns apelativos» (8 ocorrências, correspondendo a 29%).

No que respeita às estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura do seu futuro público, foi atribuída maior importância a «Sublinhar elementos do texto» (13 ocorrências, correspondendo a 47%), «Trabalhar a identificação das ideias principais do texto» (9 ocorrências, correspondendo a 32%) e «Resumo do texto» (6 ocorrências, correspondendo a 21%).

No que se refere à reflexão levada a cabo no final da unidade curricular, a maioria dos estudantes (23, correspondendo a 82%) declarou gostar de ler, havendo alguns que referiram abertamente não gostar de realizar tal atividade (5, correspondendo a 18%), o que nos parece corroborar a necessidade de uma reflexão aprofundada, por parte dos responsáveis pela sua formação, que possibilite uma compreensão ampla e detalhada desta realidade.

A análise dos resultados relativos ao perfil de leitor destes estudantes é apresentada na Tabela 2:

Tabela 2 – Perfil de leitor dos estudantes

Categorias	Freq	%	Total
Bom/boa leitor(a)	11	39%	39%
Leitor(a) assíduo(a)	8	29%	29%
Leitor(a) desatento(a)	5	18%	18%
Leitor(a) impaciente	2	7%	7%
Leitor(a) desmotivado(a)	2	7%	7%
Total	28	100%	100%

Fonte: elaboração própria

Da leitura da Tabela 2 depreendemos que estes estudantes têm representações positivas do seu perfil de leitor, o que emerge das categorias «Bom/boa leitor(a)» (11 ocorrências, correspondendo a 39%) e «Leitor(a) assíduo(a)» (8 ocorrências, correspondendo a 29%).

No que respeita à categoria «Bom/boa leitor(a)», os estudantes referiram, por

exemplo, «Quanto a mim, penso que sou uma boa leitora porque leio bastante, gosto de ler e acho que não tenho dificuldades de maior; até leio em família, acho que isso é importante» (R14) / «Como é que me vejo como leitora? Acho que me situo no bom porque compreendo, no geral, o que leio e porque se tivesse mais tempo até lia mais. Gosto de ler.» (R26). Nas respostas destes estudantes, compreensão e gosto pela leitura entrelaçam-se, aspeto que nos parece importante no que respeita ao seu perfil de leitor.

À categoria «Leitor(a) desatento(a)» associamos os enunciados em que os estudantes revelaram dar pouca atenção à leitura, entendendo ser mais relevante a realização de outras atividades que lhes dariam mais prazer: «Não dou muita atenção à leitura, a não ser para estudar para as frequências; prefiro fazer outras atividades nos meus tempos livres como praticar desporto, por exemplo.» (R11) / «Sou um bocado desatenta em relação à leitura, tenho outros gostos, estar com a família, viajar, etc.» (R5).

O/a «Leitor(a) impaciente» justifica a sua falta de hábitos de leitura com a impaciência, referindo que «Penso que sou impaciente quando leio; começo a ler um livro e passadas algumas páginas não tenho paciência para mais; só se for mesmo, mesmo necessário.» (R28) / «A impaciência caracteriza-me como leitora; leio uma coisa, deixo-a, leio outra deixo-a; não consigo chegar ao fim; só quando se trata de documentos pequenos» (R16). Os enunciados revelam que as práticas de leitura destes estudantes têm, possivelmente, um cariz precário, implicando a falta de reflexão apurada e necessária à sua prossecução, quer a nível individual, quer em sociedade.

No que respeita à categoria «Leitor(a) desmotivado(a)», compreendemos que estaria relacionada, na perspetiva dos estudantes, com a inexistência de práticas de literacia familiar que concedessem relevo à leitura, o que fica espelhado nos enunciados seguintes: «Nunca fui motivada para a leitura em família e também não estou motivada para a mesma. Acho que é algo que passa de pais para filhos, mas terei também dificuldades em o fazer.» (R10) / «Em minha casa pouco ou nada se lia; eu pouco leio. Quando os pais não nos incentivam é difícil ter vontade de ler. Ainda hoje não tenho.» (R2). Embora as práticas de literacia familiar desempenhem um papel importante no que respeita à formação dos leitores, é igualmente reconhecido que tornar-se leitor é um processo alimentado ao longo da vida, em

função de múltiplos fatores.

No que se refere ao que liam habitualmente por iniciativa própria, foi possível inferirmos que estes estudantes privilegiavam as práticas de leitura com fins académicos, em detrimento de práticas de leitura recreativa, dado que a maioria dos estudantes declarou ler «Materiais relacionados com o estudo» (12, correspondendo a 43%) e romances (10, correspondendo a 36%). Alguns estudantes afirmaram ainda ler jornais e revistas (6, correspondendo a 21%). Os resultados obtidos corroboram aspetos vincados na literatura de especialidade sobre a ênfase colocada nas práticas de leitura com fins académicos (por exemplo, Bortolanza & Balça, 2013; Granado, 2014).

4.2. Síntese final

Os dois estudos realizados permitiram-nos compreender que os estudantes associavam a leitura sobretudo à aquisição de conhecimentos e à compreensão, depreciando outros aspetos de relevo que lhe estão implícitos, nomeadamente os que resultam da partilha do amor pela leitura.

Compreendemos também que, globalmente, as práticas de leitura destes estudantes eram pouco diversificadas, exigindo particular atenção, face às suas possíveis repercussões no modo como motivarão seu futuro público para a leitura. Apesar de conhecerem e identificarem estratégias didáticas de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura, compreendemos que os estudantes teriam ainda dificuldades em selecionar algumas que se revelam de grande importância (como a ativação de conhecimentos prévios, no segundo caso). Importa, pois: i) realizar mais estudos que nos permitam conhecer, de forma aprofundada, o perfil de leitor destes estudantes; ii) rever, periodicamente, a sua formação, de modo a que o rigor científico e metodológico que a fundamentam possibilite aos estudantes espelhar tal rigor nas suas práticas educativas futuras, no que se refere à motivação para a leitura e ao desenvolvimento da compreensão na leitura.

Referências bibliográficas:

Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la

- investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (4), 1-11. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/4341Alasino.pdf>
- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Arruda, Â. (2009). Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. *Sociedade e Estado*, 24 (3), 739-766.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri e CEOS – Investigações Sociológicas.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977).
- Beluce, A. C., Oliveira, K. L., Verdicchio, L. H., Maieski, S. & Menck, A. L. (2011). Compreensão em leitura em universitários: estudo comparativo. *X Congresso de psicologia escolar e educacional*, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1-12. Disponível em www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/79.pdf
- Bortolanza, A M. E. & Balça, A. (2013). Perfil leitor de universitários ingressantes em um curso de formação de professores. In M. L. Chaleta et al. (Coord.) *Actas da II international conference learning and teaching in higher education” and learning orchestration in higher education*. Évora: Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico. Évora: Universidade de Évora, pp. 279-296. Disponível em :
- http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9740/1/LTHE_2013CD_AtassVersaoFINAL.pdf
- Cabral, A. P. S. (2003). *Leitura, compreensão e escrita no ensino superior e sucesso académico*. (Tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível

em

http://www.academia.edu/5565441/PhD_thesis_Leitura_Compreensao_e_Escrita_no_Ensino_Superior_e_Sucesso_Academico_2003_

Cantalice, L. M. & Oliveira, K. L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de*

Psicologia escolar e Educacional, 13

(2), 227-234. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a04>

Castells, M. (2013). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press (Trabalho original publicado em 2009).

_____ (21-08-2016). «Cada universidade deveria ser livre para inventar».

Entrevista a M. Szpacenkopf. *O Globo*. Disponível

em [https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-](https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/cada-universidade-deveria-ser-livre-para-inventar-diz-manuel-castells-19964451)

[360/cada-universidade-deveria-ser-livre-para-inventar-diz-manuel-castells-19964451](https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/cada-universidade-deveria-ser-livre-para-inventar-diz-manuel-castells-19964451)

De Rosa, A. S. (2013). Research fields in social representations: snapshot views from a meta-theoretical analysis. In A. S. De Rosa (Ed.) *Social representations in the 'social arena'* (pp. 89-124). London: Routledge.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito. Teoria e prática*, 4.^a edição. Oeiras: Celta Editora. (Trabalho original publicado em 1977).

Gomes, M. de C., Pullin, E. M. M. P. (2010). Leitura nas representações sociais de professores. *Ciências & Cognição*, 15 (3), 84-99. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org>

Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers/ El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros maestros. *Cultura y Educación/Culture and Education*, 26 (1), 44-70. doi: 10.1080/11356405.2014.908666

Guzmán-Simon, F. & García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 79-92. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204071>

Kirschner, P. A. & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and

the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. Doi:

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>

Jodelet, D. (2011). Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. *Temas em Psicologia*, 19 (1), 19-26.

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n1/v19n1a03.pdf>

Leite, A. M. (1980). Os estudantes universitários e a leitura literária: Breves resultados do lançamento de um inquérito. In J. P. Coelho (Coord.), *Problemática da leitura: Aspectos sociológicos e pedagógicos* (pp. 167-173). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Lopes, J. A. et al. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Madiot, B. (2013). Analyser les résumés en français des conférences internationales sur les représentations sociales. *Papers on Social Representations*, 22, 10.1-10.23. Disponível em

http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2013/2013_1_10.pdf

Melão, D. (2016a). A formação do leitor no ensino superior: trajetórias de motivação para a leitura. *Desenredo*, 12, 2, 453-472. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/6373/4051>

_____ (2016b). *Representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas*. Um estudo no 1.º ciclo de Bolonha. (Tese de doutoramento; não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Menezes, I. & Sá, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interação leitura-escrita. *Intercompreensão*, 11, 61-70.

Moliner, P. & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son publique* (2ème éd.). Paris: PUF. (Trabalho original publicado em 1961).

_____ (2011). *Representações sociais*, 8.ª edição. Petrópolis: Editora Vozes (Trabalho original publicado em 2000).

- Neves, J. S. (2015). Práticas de leitura em Portugal. In G. Cardoso (Coord.) *O livro, o leitor e a leitura digital* (pp. 113-149). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*, 2.^a edição. Porto: Areal Editores. (Trabalho original publicado em 1995).
- Pryjma, L. C. (2015). *Leitura: representações sociais de professores*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.
- Rodriguez-Miñambres, P. (2014). Actitudes hacia la lectura del alumnado de grado. In S. Yubero e E. Larrañaga (Coord.) *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora* (pp. 100-105). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf>
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Porto: Media XXI.
- Tomás, A. C. & Díaz, M. E. G. (2012). La lectura y su relación con el conocimiento y el aprendizaje. *Fuentes Humanísticas*, 44, 83-96. Disponível em http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/revistas/44/44_06.pdf
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valtin, R., Bird, V., Brooks, G., Brozo, B., Clement, C., Ehmig, S., ... Tamburlini, G. (2016). *European declaration on the right to literacy*. Cologne: European Literacy Policy Network.
- Vergara-Quintero, M. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 55-80.
- Yubero, S. & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24, (6), 717-723. Disponível em <https://recyt.fecyt.es//index.php/EPI/article/view/epi.2015.nov.03/23763>