
A LEITURA DOS FUTUROS PROFESSORES: POR UMA PEDAGOGIA DA LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

Marlene Carvalho*

RESUMO

O objetivo do estudo é analisar as práticas de leitura de um grupo de 25 alunas do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, UFRJ, futuras professoras de educação básica. Considera-se a leitura atividade intelectual da máxima importância na formação de licenciandos, sobre a qual os estudantes devem receber orientação teórico-metodológica. Os dados empíricos, obtidos numa pesquisa-ação, são analisados à luz do modelo interativo de leitura (Kleiman, 1989a, 1989b, 1993), segundo o qual existe uma inter-relação entre sistemas cognitivos e lingüísticos do leitor no momento em que este busca compreender os sentidos do texto, e dos estudos da sociologia da leitura (Cavallo e Chartier, 1998; Chartier, 1999, 1993; Fraisse, 1993). Conclui-se que é preciso criar uma política de leitura na universidade, para facilitar o acesso aos textos impressos e digitalizados, e defende-se uma pedagogia da leitura, que exigiria dos docentes universitários uma tomada de consciência de seu papel de formadores de leitores.

Palavras-chave: leitura, pedagogia da leitura, política de leitura.

O objetivo deste artigo é discutir sobre a leitura de textos acadêmicos pelos estudantes universitários. Destaco a necessidade de tratar a leitura como atividade intelectual da máxima importância na formação de licenciandos, baseando-me no modelo interativo de leitura (KLEIMAN, 1989a, 1989b), segundo o qual existe uma inter-relação entre sistemas cognitivos e lingüísticos do leitor no momento em que este busca compreender os sentidos do texto. Mais informações sobre este modelo serão apresentadas em outra seção.

Na primeira parte, apresento resultados preliminares de uma pesquisa-ação em andamento na Faculdade de Educação da UFRJ, cujos sujeitos são alunas do Curso de Pedagogia, futuras professoras de educação infantil, das quatro primeiras séries do ensino fundamental ou das disciplinas pedagógicas das escolas normais. Analiso dados empíricos sobre práticas de leitura, abordando os seguintes aspectos: a evocação do *corpus* de leituras proposto pelos professores, a forma como as alunas descrevem a leitura realizada para fins de estudo, dificuldades encontradas, estratégias usadas para superá-las, suportes de textos mais usados, meios de acesso a materiais de leitura e autoimagem de leitor. Alguns destes aspectos foram abordados em pesquisas sobre leitura estudantil em outros países (CHARTIER, 1993, 1999; FRAISSE, 1993), no entanto, são muito escassos os trabalhos focalizando especificamente as condições de leitura de alunos universitários brasileiros, suas dificuldades e os recursos que utilizam para enfrentá-las.

Na segunda parte, comento os resultados da pesquisa à luz do modelo interativo de leitura, oriundo da Lingüística (KLEIMAN, 1989a, 1989b, 1993) e sob a ótica dos estudos do campo da história e da sociologia da leitura (CAVALLO e CHARTIER, 1998; CHARTIER, 1999, 1993; FRAISSE, 1993). Estes últimos investigam a leitura como uma prática cultural, modificada ao longo do tempo, em decorrência de transformações sociais e pedagógicas.

*Doutora em Ciências da Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora de Integração Acadêmica de Extensão do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.

Concluindo, defendo que se desenvolva uma pedagogia da leitura nos currículos das licenciaturas, pois os licenciandos de hoje, às voltas com suas próprias dificuldades, terão em breve a responsabilidade de fazer com que as crianças e jovens usem a leitura e a escrita dentro e fora da escola para fins sociais de comunicação, expressão pessoal, busca e registro de informações e ainda para a fruição da literatura como experiência estética.

Esta pedagogia levaria em conta as características da comunidade de leitores formada por professores e alunos, as condições de produção e recepção da leitura em cada curso, os materiais de leitura mais usados e as possibilidades de acesso a estes. Uma pedagogia da leitura, isto é, uma preparação teórico-prática em matéria de leitura, não seria proporcionada por uma disciplina específica, mas por experiências de aprendizagem vivenciadas ao longo dos cursos. Para isso, seria necessário que nós, docentes universitários, ganhássemos consciência do papel que desempenhamos como formadores de professores-leitores e das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Defendo, também, uma política de leitura para a universidade, a começar pela expansão e atualização das bibliotecas e laboratórios de informática, que deveriam permanecer abertos à noite e nos fins de semana, e instalação de salas de leitura nas unidades acadêmicas, entre as medidas imediatas. A médio e a longo prazo, outras medidas incluiriam edições a preço de custo de livros para universitários, especialmente os clássicos das várias áreas do conhecimento, que comporiam uma biblioteca de base; e a realização de seminários e encontros acadêmicos para discussão da problemática da leitura na universidade, com a participação de docentes, estudantes e bibliotecários.

A PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE LEITURA NA UNIVERSIDADE

Há trinta anos sou participante e observadora atenta das práticas de leitura na universidade, registrando as mudanças que têm ocorrido, desde a época em que imperava o livro-texto, ao tempo atual das fotocópias e da internet.

Na década de 1970, as mudanças das práticas de leitura tornaram-se mais visíveis para mim. Atribuo-as a dois fatores: a introdução dos trabalhos em grupo na universidade, inovação didática que se generalizou rapidamente, e a popularização das fotocópias como novos suportes de textos. Hoje as fotocópias são intensivamente usadas pelos estudantes universitários, e não apenas no Brasil, como demonstraram Viala e Glaber (1993), da Universidade de Paris.

A partir da abertura política dos anos de 1980, o material de leitura disponível no campo da educação cresceu enormemente. Revistas acadêmicas e livros multiplicaram-se, e uma produção contínua de teses e dissertações foi gerada pela pesquisa educacional. Houve mais liberdade de escolha para o leitor universitário – fosse ele aluno ou professor – e incentivo à leitura crítica, ao mesmo tempo em que as exigências qualitativas em relação à leitura dos estudantes tornaram-se maiores. O professor universitário passou a ter como *leitor ideal*, ou leitor modelo, alguém que lê intensamente, está familiarizado com gêneros variados e, principalmente, interpreta o que lê. Mas o estudante concreto, o *leitor real*, quem é e como reage a essas expectativas?

Falta-nos conhecimento sistemático sobre o *leitor real*, embora sejam muitas as queixas dos docentes universitários sobre a leitura e a escrita de seus alunos. No quadro universitário atual, é essencial problematizar a questão e encontrar caminhos para o letramento dos futuros professores. Uso o termo letramento em sentido mais restrito do que aquele proposto por Kleiman (1995) e Soares (1999), tal como o fez Vanhulle (2000, p. 48) no contexto de formação para o magistério referindo-se a:

(...) um domínio o mais amplo possível da língua escrita, em termos de produção e/ou recepção de textos complexos, sejam estes provenientes de gêneros sociais, como a literatura, os escritos de idéias e de informação, ou dos gêneros acadêmicos (textos que devem ser lidos ou produzidos segundo as matérias estudadas, e obedecendo a regras de leitura ou de construção particulares – notas de aula, manuais, monografias de fim de curso, preparação de aulas para estágio etc.) (tradução minha).

Vanhulle advoga mudanças na *formação de professores de língua materna*, com a participação conjunta das faculdades de educação e de letras. Compartilho seu ponto de vista, mas penso que a proposta tem que ser alargada para incluir todos os licenciandos, futuros professores das várias disciplinas do ensino básico, pois a questão dos usos da língua não compete apenas aos que vão ensinar Português.

Para a área de Educação (e Ciências Humanas em geral), a leitura é um dos principais instrumentos de formação, mas nem todos os estudantes são suficientemente autônomos para dar conta das complexas tarefas de leitura do ensino superior. Existem professores que tentam orientar individualmente os alunos em dificuldade para ler e escrever os gêneros de textos próprios da vida universitária: notas de aula, fichamentos, resumos, resenhas, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses etc. No entanto, nas universidades do Rio de Janeiro desconheço qualquer iniciativa institucional no sentido de dar apoio e orientação àqueles a quem Batista (1998) denominou *leitores incertos*. Apesar das queixas comuns dos docentes, os problemas permanecem na sombra, já naturalizados.

Apresentando resultados de pesquisa com professores de Português de Minas Gerais, Batista (1998) afirma que muitos deles são, nas respectivas famílias, os primeiros indivíduos a usufruírem uma longa escolaridade. Seu capital cultural é modesto, tiveram pouco acesso a livros e jornais, raramente freqüentaram bibliotecas. Foi na escola que se formaram como leitores, portanto, foram expostos à *didatização da leitura* que reina nas instituições escolares. Na vida profissional, esses professores vão repetir os modelos de leitura a que foram submetidos, ou seja, adotarão práticas escolares que valorizam o conteúdo dos textos, enquanto que as práticas não-escolares *acentuam a gratuidade, o desinteresse e a autonomia do leitor*.

Os alunos de quem falo – futuros professores – têm as mesmas condições sociais e sofrem as conseqüências alinhadas por Batista? Que leitores recebemos e que leitores estamos formando?

No Brasil, a abundante produção acadêmica atual sobre leitura na escola focaliza, em geral, as práticas de leitura e os leitores do ensino fundamental, ou, mais raramente, do ensino médio. A extensa faixa de leitores que compreende professores e estudantes do ensino superior permanece pouco explorada. Pouco se pesquisa sobre os embates travados entre professores que prescrevem e cobram leituras, e alunos que as *devolvem* aos mestres nos seminários, aulas e provas.

Afinal, o que lêem, como lêem, para que lêem os universitários? Qual é a contribuição dos professores para a introdução dos alunos ao mundo dos textos da sua especialidade? Quais são as expectativas e exigências docentes e discentes?

Nos últimos cinco anos, foram poucos os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), tendo por objeto a leitura na universidade; dentre estes, destaca-se o estudo de Corrêa (1999) sobre práticas e representações de leitura de alunos e professores do curso de pedagogia de uma universidade federal. Apoiado em Roger Chartier, e trabalhando no campo da história cultural, Corrêa recusa as dicotomias leitor-não leitor, alfabetizado-analfabeto, e propõe-se a estudar os contrastes que ajudam a compreender os leitores em suas diferenças. Trata-se

de contrastar competências e normas, assim como as expectativas e interesses que orientam os atos de leitura de diferentes grupos.

Chartier define dois pólos, entre os quais existe uma tensão operatória: o pólo da produção de leitura e o da recepção. As categorias de análise de Chartier foram adaptadas por Corrêa, para quem o professor universitário, ainda que trabalhando com textos alheios, é, de certa forma, produtor de leitura, pois seleciona os textos, estabelece a seqüência de leituras, propõe estratégias de interpretação e decide quais os trabalhos a serem produzidos pelos alunos. Os alunos situam-se no pólo da recepção – pelo menos até o momento em que se tornarem professores, acrescento eu.

Embora os professores universitários entrevistados por Corrêa (1999) afirmem que os *alunos lêem pouco e mal*, o autor demonstrou que os futuros pedagogos lêem os textos propostos, além de muitos outros. Há, no entanto, diferenças nas práticas de leitura de docentes e discentes. O *leitor ideal* do professor é aquele que lê com assiduidade e prazer; conhece a chamada grande literatura e as obras teóricas que dão a base das disciplinas do currículo. O leitor real estudado por Corrêa, futuro pedagogo, leu o que lhe foi exigido na escola básica, assim como lerá os textos necessários para a elaboração de trabalhos e provas. Podemos chamá-lo *leitor escolar*, mas não de *não leitor*. Seu repertório de leitura ao ingressar na universidade inclui textos obrigatórios no ensino básico (clássicos da literatura brasileira e paradidáticos) e obras que não gozam de prestígio no mundo acadêmico, como *best-sellers*, revistas e jornais, a Bíblia e textos religiosos em geral.

A lógica dos mestres que esperam dos alunos uma leitura de alto nível, contato com textos profundos, de cunho teórico, e conhecimento da chamada grande literatura entra em choque com as inclinações, gostos e hábitos dos alunos. Há entre os grupos docente e discente grandes diferenças de opiniões sobre o que é leitura que valha a pena.

Pesquisando sobre a leitura de futuros professores franceses, alunos do Instituto Universitário de formação de mestres, Anne Marie Chartier, constatou que se trata de *grandes leitores*, pois lêem em média 2,5 livros por mês, mas sentem-se inseguros em suas leituras: ao mesmo tempo acham que lhes falta tempo para ler e que perdem tempo lendo. “Com ou sem razão, muitos têm a sensação de que o proveito que tiram de suas leituras é pequeno, incerto, aleatório” (CHARTIER, 1999, p. 89).

Será que o mesmo sentimento de ineficácia da leitura assalta os estudantes brasileiros? E como se comportam os mestres em relação à leitura dos estudantes?

Num artigo sobre leitura na universidade, Carvalho e Silva (1996) afirmaram que, para os docentes, a competência em leitura é (ou deveria ser) “natural” no estudante de nível superior, portanto não lhes caberia orientar os alunos sobre procedimentos de interpretação de texto. Devido à sua extensa e variada história de leitura, os professores comentam os textos, fazendo inferências e extrapolações, lendo nas entrelinhas, e tirando conclusões que às vezes escapam aos alunos. Nem sempre os docentes oferecem aos estudantes orientação sobre os autores dos textos, os interlocutores a quem se dirigem e com quem dialogam, os objetivos, o contexto sociohistórico e as condições de produção dos escritos. Nestas circunstâncias, as aulas de discussão de textos – um dos recursos didáticos mais correntes nos cursos de graduação e pós-graduação – transformam-se num monólogo em que o professor *doa* aos alunos a própria interpretação. As recomendações de Carvalho e Silva, de natureza didática, incluem a adoção de contratos de leitura com os alunos, que teriam mais liberdade na escolha dos textos e definiriam seus próprios objetivos de leitura.

Nossos estudantes vivem às voltas com a inadequação crônica de bibliotecas e de salas de leitura e o alto custo dos livros. Uma das soluções encontradas para democratizar o acesso à leitura

foram as fotocópias, popularmente chamadas de cópias *xerox*. O custo relativamente baixo das fotocópias e a existência de serviços de copiadoras em praticamente todas as instituições de nível superior modificaram profundamente as práticas de leitura. O livro-texto, que até os anos 1960 funcionava como guia para acompanhar determinada disciplina, perdeu importância e tornou-se comum a leitura de capítulos, ou fragmentos destes, que são guardados nas pastas de textos dos professores, localizadas nas copiadoras, à disposição dos estudantes. Não que os professores tenham deixado de indicar livros: habitualmente, fornecem bibliografias mais ou menos extensas, algumas delas também disponíveis nas respectivas *pastas xerox*. Há, no entanto, grandes diferenças entre as bibliografias professorais – documentos que indicam a filiação teórica do professor, os livros que publicou, a variedade de autores com quem dialoga, e até mesmo seu próprio percurso de leituras – e os textos que propõe para leitura dos alunos, encontrados nas pastas de fotocópias.

A *cultura da xerox* que se instalou firmemente no ambiente universitário – e não apenas no Brasil – favoreceu a diversidade de leituras e tornou possível o acesso a material antes inacessível. Graças a elas, os leitores reproduzem textos que não são emprestados nas bibliotecas, como obras de referência, livros raros e esgotados, revistas em geral, exemplares de coleções etc. Como qualquer suporte de texto, as fotocópias não são boas nem más em si e podem ser extremamente úteis em muitas situações. No entanto, apoiar-se excessivamente nas fotocópias, em detrimento dos livros, pode dificultar a formação de um percurso de leitura integrado e coerente. Capítulos isolados, separados da obra original, tornam-se de compreensão difícil, deixando os alunos muito dependentes da explicação ou interpretação do texto dada pelo professor. Frequentemente, as fotocópias são fornecidas sem referências bibliográficas, assim como lhes faltam as demais informações importantes (sumário, apresentação, notas sobre os autores etc.) disponíveis nas obras originais. Fotocópias acumuladas pelos estudantes, sem ordenação, sem um sistema de arquivamento, cedo se transformam numa pilha de papéis inúteis. Embora baratas, não são gratuitas, e a despesa mensal que acarretam é considerada elevada pelos estudantes de baixa renda, numerosos nos cursos de licenciatura.

As dificuldades financeiras dos estudantes e a inadequação das bibliotecas podem ser os principais motivos pelos quais nós, professores brasileiros, nos rendemos à cultura da *xerox*, mas há outros, como lembrou Anne Marie Chartier.

Comentando que os estudantes franceses do Instituto Superior de formação de professores fazem uso intensivo de fotocópias, a autora observou que estas são uma solução encontrada pelos docentes para homogeneizar a leitura dos alunos, face à enxurrada de publicações: “Compreende-se porque os professores, de uma forma ilegal, continuam a recorrer a cópias de artigos ou resumos de obras distribuídos e às vezes lidos durante a aula, única maneira de constituir referências verdadeiramente partilhadas em um universo intelectual onde a concorrência editorial, ao aumentar indefinidamente a multiplicidade dos títulos, torna a produção terrivelmente repetitiva e efêmera” (CHARTIER, 1999, p. 92).

Seja como for, com vantagens e desvantagens, as fotocópias estão enraizadas nas práticas de leitura do ensino de graduação, afetando-as significativamente. E quais são estas práticas?

O procedimento mais comum dos docentes – tanto na Faculdade de Educação quanto em outras unidades – é marcar a leitura para determinada data, ocasião em que os alunos serão convidados a interpretar e criticar determinado texto, no mínimo indicando as idéias principais, expondo suas dúvidas e conclusões. Pode ocorrer também que o professor traga um texto para ser lido durante a aula, individualmente, em duplas ou em pequenos grupos de alunos.

Em qualquer das situações, muitos não participam da discussão, seja por não terem lido e/ou compreendido o texto, seja por não saberem exatamente o que o professor deseja ou que comentários julga pertinentes.

Outro procedimento docente para garantir a leitura é a exigência de elaboração de um “resumo”, “fichamento” ou “resenha” (a definição de cada um destes gêneros varia de um professor para outro). Também baseados em leituras são os chamados *seminários* ou *pesquisas* de alunos: dado um tema (oferecido pelo professor, ou de escolha dos alunos) os estudantes devem consultar a bibliografia, ler textos, organizar as informações e apresentá-las aos colegas. Seja como for, a leitura foi e continua sendo atividade indissociável da condição de estudante universitário.¹

UMA PESQUISA-AÇÃO COM ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Os dados preliminares aqui apresentados referem-se a uma pesquisa-ação, em andamento, sobre a leitura de textos acadêmicos, por mim coordenada. Os sujeitos são vinte e cinco alunas do segundo período do curso de pedagogia, a quem estou oferecendo, desde o período anterior, uma formação teórico-prática sobre leitura em geral e sobre gêneros textuais que circulam com mais frequência no meio acadêmico, como artigos, ensaios, livros, fichamentos, resumos, resenhas, dissertações, monografias etc. Atividades didáticas preparatórias foram realizadas para demonstrar a importância de conhecimentos prévios – lingüísticos e extra-lingüísticos (KLEIMAN, 1989a, 1989b) no processo de interpretação de textos: conhecimento do mundo e do tema, saberes lingüísticos relativos à sintaxe e ao léxico, e familiaridade com as estruturas textuais dos gêneros mais comuns no Curso de Pedagogia. Usando como material de pesquisa os textos das disciplinas por mim ministradas, orientei as alunas para identificarem características da estrutura textual e também para buscarem informações sobre os autores, seus objetivos declarados, sobre o contexto e as condições de produção dos escritos, o marco teórico, o público leitor visado, as conclusões e a bibliografia. Foram também examinados gráficos, tabelas e ilustrações e analisados os recursos gráficos utilizados nos suportes de textos.

Os resultados até aqui analisados foram os seguintes:

¹Os estudos de Cavallo e Chartier (1998) mostram o quanto era restrita, na universidade medieval, a circulação de textos, devido à escassez de cópias. Os professores davam aula a partir de textos que tinham diante de si, ou seja, faziam uma leitura para os alunos, que os ouviam em silêncio, por vezes trazendo nas mãos uma cópia do texto lido (aqui faço um paralelo com o sentido atual da palavra *lecture*, significando aula expositiva, em inglês).

Nos séculos XIII e XIV, era possível obter cópias dos textos básicos do currículo universitário preparadas por copistas profissionais da Universidade de Paris. Há indícios, em gravuras do início da era Moderna, de que livros texto eram ditados pelos professores, mas Cavallo e Chartier argumentam que o ditado era recurso pedagógico usado principalmente para o ensino da escrita e da ortografia. Ainda assim, eventualmente, o ditado aparecia também na universidade, mas feito a partir de escritos baseados em palestras professorais.

No século XV, cópias profissionais a preço módico eram produzidas pelos escribas da Universidade de Angers, às vezes postas em circulação antes mesmo do início dos cursos, o que permitia que os alunos acompanhassem a leitura do professor com o texto em mão.

A invenção da imprensa tornou possível a reprodução em série dos textos acadêmicos e o livro firmou-se como o principal suporte de texto e instrumento de estudo dos universitários. A modernidade foi marcada pela oferta ininterrupta de publicações destinadas ao público universitário, muitas das quais produzidas pelos professores da Academia.

1. Evocação de leituras

As alunas foram solicitadas a evocar leituras acadêmicas realizadas no período letivo imediatamente anterior, de preferência indicando títulos dos textos, seus autores, e as disciplinas em que foram solicitadas. Se não fosse possível dar estas referências, sugeriu-se mencionar apenas o tema da leitura e a respectiva disciplina.

A evocação de títulos mostrou-se altamente problemática, e mais ainda a citação de autores. Algumas respostas ainda que indicativas de uma atividade continuada de leitura, não foram computadas pela dificuldade de categorizá-las ou pelo menos torná-las mais objetivas, como no caso da resposta abaixo:

Li textos variados sobre repetência escolar, dificuldades de aprendizagem, vários livros de história da educação.

Quem citou menos, lembrou-se de um único título, cuja autoria não mencionou. Outras tinham lembranças vagas, mais propriamente de temas do que de títulos e autores:

Não me lembro o título, mas o assunto foi sobre religião e religiosidade, na matéria Filosofia.

A maioria citou de três a cinco títulos, sendo que a quantidade mais freqüente foi três. O número máximo de títulos mencionados foi oito, entre livros e artigos; esta leitora especial especificou os títulos e autores, e as disciplinas em que ocorreram as leituras.

Para a análise dos dados, foram computados os títulos citados mesmo que ligeiramente alterados e/ou desacompanhados dos nomes dos autores; como foi dito, quando apenas o tema da leitura foi mencionado, o dado não foi computado.

Há indícios de que quantidade e qualidade de leituras evocadas estão relacionadas; em geral, quem se lembra de muito pouco, ou seja, de apenas uma ou duas leituras de todo um semestre, é também quem experimentou mais dificuldades e tem uma auto-imagem de leitor desfavorável.

No total, foram citados pelas alunas 28 títulos, dos quais 24 livros e 4 artigos. Todas as disciplinas concorreram para o estoque de leituras evocadas, mas destacou-se a Sociologia Geral, com os dois títulos mais citados pelas alunas. Os capítulos destes livros, fotocopiados integralmente, foram objeto de “fichamento” e posterior discussão em sala de aula. Outro texto que recebeu número regular de citações foi recomendado pela professora de Português Instrumental. Quanto aos demais 25 títulos da lista, mereceram apenas uma, duas ou três citações.

A dificuldade de dar informações precisas – títulos, autores, temas etc. – sobre as próprias leituras foi também observada por Anne Marie Chartier entre alunas do Instituto Superior de Formação de professores, que no dizer da autora praticam “uma leitura fragmentada, em que se misturam indistintamente leituras de livros e outras, mais breves, aulas, apostilas, consultas diversas, artigos de jornais e revistas. Este material heterogêneo não pode ser repertoriado e tornar-se utilizável” (CHARTIER, 1999, p. 90).

Para confrontar as respostas das alunas com as leituras solicitadas pelos professores, examinei as pastas de textos deixadas por estes últimos na copiadora mais usada pelas estudantes. Há grande diversidade quanto à natureza e ao número de textos das pastas. No conjunto, o material oferecido no ciclo básico (primeiro e segundo semestres) é muito extenso e inclui muito mais que os 28 títulos citados. Variando de um professor para outro, há pastas repletas, com dez ou doze textos, outras com apenas três ou quatro. Quanto ao gênero, predominam os capítulos de livros, extraídos

de duas, três ou mais obras. Artigos de revistas acadêmicas são pouco freqüentes (como foi dito, apenas quatro artigos foram citados pelas alunas). Duas pastas contêm cópias integrais de livros, sugerindo que se trata de leitura obrigatória ou da principal fonte a ser utilizada, ocupando o lugar de livro-texto. Existem ainda alguns textos do gênero apostila, tabelas e quadros sinópticos, sem autoria declarada, mas presumo que escritos pelos professores das disciplinas.

Será que estes resultados indicam que as leitoras tomam decisões altamente diversificadas, isto é, entre as sugestões dos professores, elas escolhem o que lhes interessa? Ou selecionam suas leituras por outros critérios, como sugestões de colegas, familiares ou bibliotecários? Ou, finalmente, não se lembram dos títulos porque pouco registram daquilo que lêem? Mais pesquisa sobre a interação das alunas com os textos será necessária para responder a estas perguntas.

2. Acesso ao material de leitura

As alunas informam que, entre os suportes de texto, a primazia cabe às fotocópias, usadas “muito freqüentemente” por 23 alunas em 25. Livros são o segundo suporte usado “muito freqüentemente”. Revistas acadêmicas são lidas “raramente” (11 respostas) e “às vezes” (10 respostas). A leitura de textos da internet é menos freqüente do que se poderia esperar: são lidos “muito freqüentemente” por 4 alunas, “freqüentemente” por 10.

As fotocópias são o principal suporte para leituras obrigatórias, mas quando se trata de material de leitura para a elaboração dos trabalhos acadêmicos, as alunas declaram recorrer a várias fontes. Em primeiro lugar, vêm as bibliotecas, principalmente a do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), mas não apenas esta (no contexto da pesquisa-ação, outras bibliotecas foram visitadas pela turma, como a do Centro Cultural Banco do Brasil e a Biblioteca Nacional). Em segundo lugar, em ordem decrescente, aparece a internet como fonte de textos. A seguir, estão os empréstimos feitos por professores e amigos: freqüentemente, docentes emprestam livros às alunas, há uma circulação interna de livros formando uma rede de leitores. Fotocópias aparecem em quarto lugar, a seguir, vem a consulta a revistas e jornais. Por último, apenas quatro alunas mencionaram a compra de livros ou a consulta a livros que já possuíam.

De fato, a compra de livros para a formação de uma biblioteca mínima é privilégio de poucas.

Quando solicitadas a calcular, aproximadamente, suas despesas com material de leitura durante o primeiro semestre do Curso de Pedagogia, a metade das alunas declarou ter gasto, em fotocópias, quantias que variavam entre cinquenta e oitenta reais. Um terço das alunas disse não ter idéia do gasto total, acrescentando porém que haviam “gasto muito”, ou, nas palavras de uma estudante, “tive uma despesa elevada para os meus rendimentos”. Apenas três disseram ter gasto entre 200 e 300 reais, o que incluiu a compra de livros. Uma única aluna colocou-se abaixo da média, calculando o gasto em cerca de trinta reais.

Qual é o uso que as alunas fazem da biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas?

Das vinte e cinco alunas, apenas três, durante o primeiro semestre letivo, não utilizaram os serviços desta biblioteca, cujos serviços foram considerados em geral bons ou ótimos por mais da metade dos sujeitos. A biblioteca foi elogiada por dar prazo de leitura bastante dilatado (três livros por vinte dias) e por encaminhar pedidos de livros a outras instituições quando a obra desejada não consta do acervo. Por outro lado, houve críticas relativas ao pequeno número de exemplares da mesma obra, à dificuldade para encontrar os livros desejados, à lentidão do serviço e ao fato de o ambiente não oferecer boas condições para leitura. A criação de uma sala de leitura funcional e confortável é uma antiga aspiração do alunado.

3. A apropriação do texto

Certos gestos simbolizam uma espécie de segunda “autoria” que o leitor exerce sobre o texto: sublinhar, marcar, escrever, colocar pontos de interrogação ou exclamação, fazer círculos em torno de palavras ou frases, enfim, destacar o que é considerado importante, são estratégias descritas pelas alunas, principalmente pelas que se definem como *boas leitoras*, mas não apenas por estas.

As leitoras revelam suas idiossincrasias:

Sublinho cópias xerox, mas não os livros. As anotações referentes aos livros se encontram em cadernos.

Primeiro leio e sublinho as partes mais importantes, depois releio.

Só consigo estudar ouvindo música ou televisão.

Leio silenciosamente, acompanhando o texto com o dedo.

Presto mais atenção quando tenho pouco tempo para ler, ou se estou sob ligeira pressão para entregar um trabalho.

A apropriação do texto se faz também pela escrita, dizem as alunas, seja “escrevendo os pontos mais importantes”, “fazendo anotações”, “colocando em folha separada os tópicos mais importantes” e até mesmo “escrevendo minha opinião ao término de cada capítulo, colocando ao lado o que eu entendi para melhor fixar”.

O auxílio do dicionário é mencionado por cerca de um terço das alunas, mas com certa restrição, ou seja, ele é usado “raramente”, “às vezes”, “eventualmente”, “quando necessário”, “só se o sentido geral for dificultado pela ignorância de alguma palavra” e “apenas na segunda leitura”.

De modo geral, as alunas declaram ler silenciosamente, mas um quinto delas declarou ler em voz alta “para facilitar a compreensão”. A leitura em voz baixa foi mencionada uma única vez. A oralização do texto aparece tanto em alunas que se auto definem como boas leitoras quanto em outras que se consideram deficientes: “Leio silenciosamente, mas quando não compreendo algo, leio em voz alta”.

Quando o objetivo é prova ou trabalho, leio em voz alta, sublinhando as partes mais importantes.

Visto que ler em voz alta é cansativo e diminui a velocidade da leitura, pois há uma distância entre a velocidade da voz e a do olho (KLEIMAN, 1989a, p. 14) pode-se indagar qual o sentido desta prática: será um modo de buscar concentração no caso de leituras mais difíceis? Ou um reflexo do hábito de decorar textos para fazer provas, prática estimulada (ou tolerada) em algumas escolas de ensino básico? O fato de ouvir a própria voz dá ao leitor a impressão de que o texto está sendo “assimilado”? De fato, para alguns leitores e em algumas leituras, é possível que exista alguma vantagem adicional para a compreensão quando o texto é lido em voz alta. A propósito, Kleiman (1989a, p. 14) afirma que “o leitor adulto proficiente lê sem movimentos labiais perceptíveis, isto é, sem subvocalização”, embora admita que “haveria algum tipo de mediação fonológica quando o material for difícil (o caso extremo seria o da leitura numa língua estrangeira)”.

Solicitadas a descreverem seus modos de ler para fins acadêmicos, as alunas mencionaram os ambientes em que habitualmente se dá este tipo de leitura, as atitudes corporais, as condições favoritas para facilitar a concentração. O local mais citado é o próprio quarto, sentada na cama ou à mesa de trabalho ou escrivaninha. Várias alunas falam do hábito e da necessidade de silêncio total, e da porta fechada, o que leva a supor que gozam de condições de privacidade e de conforto, ou pe-

lo menos as desejam. Há respostas genéricas como “no quarto de estudo” ou “de preferência um lugar claro, ventilado e silencioso. Uma praça seria ideal” e outras mais precisas como “no sofá da sala, se não houver ninguém” ou “no quarto dos pais”, mas a biblioteca ou a sala de estudos da Faculdade não são populares como locais de leitura (uma única pessoa respondeu que estuda na biblioteca). Para a maioria das alunas, com apenas duas exceções, música ou televisão são acompanhamento desejável para a leitura de lazer, mas não para o estudo. A descrição das práticas de leitura sugere que as alunas estabelecem diferenças entre formas de ler para entretenimento, para estudo, “para fazer trabalhos ou provas”, sendo que esta última exige delas mais concentração, anotação, releitura e uso do dicionário. Isto não impede que a maioria manifeste dificuldades na apropriação de textos.

4. Dificuldades encontradas e estratégias para contorná-las

Das 25 alunas sujeitos da pesquisa, apenas quatro declararam não ter encontrado dificuldades na leitura dos textos propostos pelos professores. Das 21 que admitiram dificuldades, duas não especificaram os obstáculos encontrados. As demais identificaram os problemas de leitura e descreveram a maneira pela qual os resolveram ou tentaram resolvê-los; por vezes, indicaram também os textos considerados difíceis e as disciplinas em que foram objeto de estudo.

Uma análise do conteúdo das respostas revelou que as alunas situam a fonte de suas dificuldades nos próprios textos ou na sua condição de leitoras “despreparadas”. A falta de orientação dos professores em relação à leitura é mencionada raramente, em apenas duas respostas:

O professor não fez esclarecimentos suficientes.

Os professores não desenvolvem estratégias para orientar o aluno.

Quanto às dificuldades localizadas nos textos, a mais reconhecida é o desconhecimento do léxico. É possível que as alunas, não obstante as informações sobre leitura que estão recebendo, ainda considerem que a principal fonte de incompreensão dos textos seja, como dizem, a “nomenclatura desconhecida”, o “problema de vocabulário” e a “falta de conhecimento das palavras”.

Em segundo lugar, algumas alunas consideram que há uma dificuldade generalizada em compreender a linguagem de determinados textos, que é chamada de “complexa” ou “pesada”. Isto parece incluir vocábulos desconhecidos, neologismos, expressões latinas etc. e particularidades da sintaxe, como parágrafos com várias orações subordinadas, parágrafos muito longos, enfim, há um estranhamento da sintaxe mais elaborada ou pouco familiar dos textos acadêmicos.

Outra fonte de dificuldades foi a falta de conhecimentos prévios sobre o tema, sinalizada por respostas como “os textos trazem referências a teorias e autores desconhecidos”. O desconhecimento da organização textual foi mencionado apenas uma vez, indicando que este aspecto é ainda pouco reconhecido como causa de incompreensão. O despreparo para ler gráficos, agravado pelo fato de o professor não os ter explicado, também mereceu uma única citação.

Como as alunas enfrentaram os obstáculos à compreensão?

Procurar pessoas para esclarecimento das dúvidas foi a resposta mais freqüente, citados em primeiro lugar os professores, a seguir, colegas e pessoas da família. As alunas não buscam a leitura de textos introdutórios, mais fáceis, para estabelecer uma base de conhecimentos: a meu ver, esta estratégia deveria lhes ser sugerida pelos professores.

Observar as correções feitas pelos professores nos trabalhos (fichamentos, resumos etc.), e recorrer ao dicionário para buscar o significado das palavras foram recursos mencionados. Três alunas não responderam à pergunta sobre a resolução das dificuldades, o que pode significar que não conseguiram solucioná-las. Por outro lado, houve respostas que denotam reflexão das leitoras sobre o próprio ato de ler, uma disposição para se examinarem como produtoras de leituras:

Eu lia muito depressa, tentei ler mais pausadamente e com auxílio do dicionário.

Me concentrei mais.

Procurei me posicionar como uma leitora investigadora, dialogando com o texto, ou melhor, com o autor.

5. Como os professores orientam os alunos para a elaboração de trabalhos?

Perguntou-se às alunas que orientação receberam dos professores para a realização de trabalhos acadêmicos que envolviam leitura e escrita de textos. Cinco disseram que não houve orientação, apenas indicação do tema. No entanto, estas respostas estão em desacordo com as da maioria, para quem, em geral, houve orientação, ainda que variassem o estilo e o conteúdo desta, de um professor para outro.

A indicação de bibliografia é a forma de orientação mais citada, confirmando o lugar central atribuído à cultura do impresso pelos docentes. Apenas uma aluna mencionou a indicação de sites da internet. Orientação acerca da forma de estruturar o trabalho e como apresentá-lo oralmente também foi mencionada por um terço das alunas.

Os depoimentos abaixo expressam o modo pelo qual as alunas percebem a orientação:

A orientação variou muito. Uns reservavam horários para a orientação, tanto no horário da aula quanto fora dele. Outros apenas disseram que queriam uma pesquisa sem maiores especificações. Já outros se preocuparam em deixar claro que, além da pesquisa, o trabalho deveria conter o que o aluno entendeu sobre o assunto e sua crítica.

A maioria orienta indicando referências bibliográficas e emprestando material para o trabalho.

Alguns orientam, tiram dúvidas e esclarecem antecipadamente, mas a maioria apenas manda fazer, depois criticam, o que pode acarretar desinteresse do aluno.

Em todos os trabalhos tive orientação dos professores. Alguns orientam de forma mais completa (por exemplo, a professora orienta todas as fases do trabalho), outros menos, dizem apenas o que não queriam.

Na maioria das vezes, tive uma boa orientação. No entanto, alguns professores deixam a desejar.

6. Como as alunas se vêem: auto-imagem do leitor

Para verificar as representações que as alunas fazem de sua própria condição de leitoras, foi-lhes pedido que completassem um parágrafo iniciado pela frase *Eu me considero uma leitora (...)*, e, em seguida, justificar a própria opinião.

As respostas, geralmente detalhadas, podem ser divididas em três grupos. O mais numeroso (14 respostas em 25) é composto pelas leitoras que se avaliam positivamente. Os termos escolhidos para se auto definirem são: “boa leitora, leitora assídua, eficaz, atenta, crítica, eclética, dedicada, ávida por novidades, interessada e curiosa”. Os argumentos empregados para justificar esta avaliação positiva são: ter disposição para pesquisar, buscar fontes e para utilizar adequadamente o tempo e os meios disponíveis; preocupar-se com a ampliação de conhecimentos, na vida pessoal e

profissional, valorizar a leitura “como meio de aprimorar a fala, o conteúdo da conversa e principalmente a vida acadêmica”. São mais frequentes os argumentos que ressaltam as várias funções da leitura na vida social e profissional, mas três alunas destacam o prazer de ler. Veja-se o depoimento seguinte em que o aspecto instrumental – os livros como fonte de conhecimento – aparece associado ao gosto pelo ato de ler:

Eu me considero uma leitora interessada e bastante eclética, pois adoro ler, acho os livros uma fonte riquíssima de conhecimento. Gosto de vários gêneros literários, leio qualquer tipo de livros, me envolvo totalmente com o que estou lendo. Enquanto leio, esqueço do mundo à minha volta.

Outra aluna, que se define como uma “leitora eventual”, diz gostar muito de ler, porém apenas o que lhe interessa e conclui:

(...) quando o assunto é interessante, a pessoa busca um prazer pela leitura e torna-se uma paixão indiscutível.

Um segundo e pequeno grupo (4 sujeitos) é constituído por aquelas que se dizem leitoras regulares, razoáveis, ou medianas.

Eu me considero uma leitora regular mas que busca ler com frequência. Desinteresse-me por textos muito específicos.

Eu me considero uma leitora mediana. Deveria ler mais sobre diversos assuntos.

Eu me considero uma leitora regular, interessada, mas ao mesmo tempo displicente. Gosto de ler, todavia o texto tem que me seduzir pelo tema ou pelo desenvolvimento.

Eu me considero uma leitora razoável. No momento, estou lendo pouco.

As limitações que fazem as alunas se considerarem “leitoras regulares” dizem respeito principalmente ao fato de não se empenharem, se o assunto não lhes interessa: isso provavelmente afeta desfavoravelmente a leitura dos textos acadêmicos, que não abordam necessariamente assuntos ou temas de interesse dos estudantes.

Finalmente, temos o grupo de seis alunas que tem uma auto-imagem predominantemente desfavorável. São aquelas que se representam ora como “leitora desligada”, ou “não muito dedicada, um pouco preguiçosa, um pouco desatenta, um pouco desinteressada” (note-se que as qualificações desvantajosas são atenuadas pelas expressões *não muito* ou *um pouco*). Elas explicam sua auto-avaliação negativa pelo fato de não fixarem a atenção na leitura, por não conseguirem ficar muito tempo “fazendo a mesma coisa”, por se limitarem às leituras que lhe despertam interesse, ou pela falta de hábito:

Eu me considero uma leitora um pouco desatenta. Na maioria das vezes, a leitura me dá sono, aí não consigo ficar muito tempo fazendo a mesma coisa, tenho que parar e fazer outra coisa. Só consigo ficar mais tempo quando a leitura é muito interessante.

Eu me considero uma leitora um pouco desinteressada. Leio pouco e geralmente quando é necessário.

Eu me considero uma leitora não muito dedicada, um pouco preguiçosa. Não tenho o hábito de leitura, só fazendo uso desta quando necessário. Não fui incentivada a ler desde cedo. Os livros pareciam menos interessantes que as outras atividades da infância.

Eu me considero uma leitora desligada. Qualquer barulho desvia minha atenção, depois que leio tenho que parar para analisar, fazendo com que a leitura se torne lenta demais.

Eu me considero uma leitora um pouco desinteressada. Leio somente quando tenho um trabalho ou quando algo realmente chama minha atenção.

Uma comparação entre aquelas que se definem boas leitoras e as que se avaliam negativamente permite levantar algumas pistas sobre comportamentos, opiniões e reações que distinguem os dois grupos.

Em primeiro lugar, não é possível traçar uma linha divisória entre as autodenominadas “boas” e “más” leitoras tomando por base a quantidade de textos lembrados: se há *boas leitoras* e *leitoras desligadas* que se recordaram de apenas dois ou três títulos, há outras que se dizem *desatentas* mas citaram cinco ou mais, colocando-se na média ou acima da média quanto à evocação de textos.

Ler silenciosamente é mencionado pela maioria, não é traço distintivo das que se consideram boas leitoras.

Quanto à descrição dos modos de ler para fins de estudo, verifica-se que, em geral, as autodenominadas boas leitoras dão respostas mais detalhadas e referem-se com mais frequência aos gestos de marcar, sublinhar, escrever, anotar e reler. Também tendem a encontrar soluções para suas dificuldades, que são específicas, relacionadas com determinados textos considerados complexos ou difíceis.

As dificuldades de leitura daquelas que se consideram leitoras inadequadas são mais frequentemente descritas de modo global ou difuso: dificuldade para concentrar atenção, leitura lenta, falta de disposição para a leitura de textos fora de sua área de interesses e falta de hábito. Como se vê, as dificuldades são todas colocadas no pólo da recepção, sem que as alunas especifiquem os textos e os problemas ali encontrados. Pode-se inferir que a percepção da fonte e natureza das dificuldades é algo que só ocorre com aquelas que já alcançaram um certo patamar de entendimento sobre o que é leitura e como funciona.

As autodenominadas boas leitoras com mais frequência encontram boas razões para ler e sublinham o valor social e instrumental da leitura, a importância de ler para “obter ou ampliar conhecimentos”, e ter êxito na vida universitária. Elas também se dizem afeitas a vários gêneros de textos, além de distinguirem modos de ler para entretenimento e para estudo. Algumas se apresentam como possuidoras de um grande apetite por livros e exaltam o prazer de ler, disposição que não aparece entre as que têm auto-imagem negativa.

O MODELO INTERATIVO DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Modelos teóricos de leitura, alguns dos quais tiveram influência sobre a prática pedagógica, têm sido gerados pela pesquisa básica e aplicada (SINGER e RUDELL, 1985; SMITH, 1989; KLEIMAN, 1989a, 1989b, 1995, 1999). Kleiman distingue-se por sua clareza e precisão teóricas, que caminham par a par com trabalhos de pesquisa aplicada que visam a contribuir para a melhoria do ensino da língua materna no Brasil. A autora faz uma distinção entre modelos pré-interativos de leitura, ou unidirecionais, e modelos interativos, posicionando-se a favor destes últimos. Modelos interativos são aqueles que levam em conta a inter-relação entre sistemas cognitivos e lingüísticos do leitor no momento em que este busca compreender os sentidos do texto. Kleiman (1989a, p. 31) adverte que a interação a que se refere não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo seu con-

texto, e o autor, através do texto, mas sim do inter-relacionamento – ou interação – de diversos níveis de conhecimento do sujeito-leitor, desde o conhecimento gráfico até o conhecimento do mundo. Em suas palavras:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor justamente utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1989b, p. 13).

Começando pelo começo, o estudante deve saber que o conhecimento prévio sobre o tema ou assunto da leitura é fator essencial para a compreensão. A maioria dos docentes focaliza o pólo da produção da leitura e trata o texto como uma totalidade independente, que fala por si e traz todos os elementos necessários à compreensão. De fato, não é assim. Não apenas o conhecimento do tema em si, mas algo mais, que é pomposamente chamado *conhecimento do mundo* – um vasto complexo de saberes oriundos de diferentes fontes (SMITH, 1989; SINGER e RUDELL, 1985; KLEIMAN, 1989a, 1989b) além de conhecimentos lingüísticos, são importantes para a compreensão da leitura. Sendo assim, muitas das dificuldades de leitura observadas nos alunos fundamentam-se nas lacunas de capital cultural, segundo o conceito de Bourdieu.

Voltando à pesquisa de Batista (1998) é bom lembrar que entre os que escolhem a carreira do magistério o pertencimento a famílias letradas não é a regra. Isto, no entanto, não quer dizer que estejam fadados a serem maus leitores. Embora não seja possível prever ou avaliar com exatidão em que medida as aulas, leituras, discussões, atividades extra-curriculares proporcionadas pela universidade contribuem para o alargamento do capital cultural, é lícito prever que este tem probabilidades de aumentar ao longo do curso universitário. Assim, os alunos tenderiam a tornar-se leitores mais aptos, pelo menos na sua área de especialidade, à medida que se aproximam do final dos cursos. Minha hipótese é que o ensino de boa qualidade não apenas informa sobre assuntos específicos, mas gera curiosidades, descobertas, encontros produtivos com indivíduos, idéias e conceitos que alargam o *conhecimento de mundo* dos estudantes. O ensino rotineiro e estreito, que inclui uma certa indigência de leituras, aprisiona as pessoas nas suas próprias rotinas e reproduz a escassez de capital cultural.

Os estudantes que atribuem suas dificuldades de leitura à própria “pobreza de vocabulário” devem ser alertados para o fato que o conhecimento lingüístico necessário para a compreensão dos textos envolve mais do que o conhecimento do significado de palavras isoladas. Graças ao conhecimento da sintaxe, o leitor *processa o texto*, como diz Kleiman (1989b) agrupando as palavras em unidades ou fatias maiores, também significativas, denominadas constituintes da frase. Para criar significados a partir da percepção das palavras, o leitor utiliza seu conhecimento prévio sobre a forma pela qual as frases são organizadas na língua em que o texto está escrito. O leitor cuja língua materna é o Português, sabe, por exemplo, que o artigo precede o nome, este concorda com o adjetivo, o verbo concorda com o sujeito e assim por diante. Em textos simples, o conhecimento da sintaxe usada na língua oral é suficiente para a compreensão.

As dificuldades lingüísticas aparecem quando os estudantes lidam com textos complexos do ponto de vista do conteúdo e da forma. Conteúdo e forma estão inter-relacionados e diante dos

textos difíceis, o simples conhecimento de itens lexicais e gramaticais isolados, ou a consulta ao dicionário, não são suficientes para dar conta da tarefa de leitura (CARVALHO e SILVA, 1996).

A questão da legibilidade dos textos científicos foi tema de uma mesa redonda realizada na reunião da ANPEd de 2000. Discutiui-se se é possível tornar claro o conhecimento, resultante da pesquisa, para o público leitor, especialmente para os professores que lêem textos sobre educação produzidos pelos docentes universitários. Os debatedores adotaram posições distintas.

Garcia posicionou-se francamente a favor de que os intelectuais falem e escrevam para serem compreendidos, especialmente se desejam mudar a sociedade. “Michael Apple e Paulo Freire são os primeiros em que penso, pois tudo que falaram e escreveram sempre esteve comprometido com a compreensão de todos e todas e não apenas dos que já sabem porque falam a mesma língua – a linguagem falada pelos acadêmicos” (GARCIA, 2001, p. 22).

Follari (2001, p. 48) disse que a linguagem do cientista não pode ser simplificada a ponto de igualar-se, em matéria de clareza, com a fala comum: “(...) simplificar a exposição (a forma) é simplificar o significado (conteúdo). Já é hoje bem sabido que o significado não precede à forma, isto é, não existe significado diferente da modalidade de sua exposição (...). Se retraduzimos a ciência a uma modalidade *inteligível*, é óbvio que já não dizemos o mesmo”.

O autor considera que é preciso diferenciar o conhecimento realmente científico, “em sua mais genuína exposição de especificidade epistêmica, de sua versão *light* acomodada às possibilidades de compreensão relativamente massivas” (FOLLARI, 2001, p. 49).

Moreira (2001, p. 115), partilhando o ponto de vista de Michael Apple, coloca-se a favor da simplicidade e da clareza textuais e indaga: “Complexificar a análise significa, necessariamente, tornar a linguagem mais sofisticada, os textos mais herméticos? Como garantir uma linguagem clara sem sacrificarmos as sutilezas teóricas e políticas de nossas idéias, sem nos rendermos à superficialidade, ao senso comum? Como evitar linguagem que não mistifique, que não acabe descreditando, tanto na escola como na academia, o trabalho teórico que desenvolvemos em nossos estudos e em nossas publicações?”

As questões colocadas por Moreira são um desafio para os acadêmicos e pesquisadores-autores cujos trabalhos freqüentemente são lidos por nossos estudantes.

Ao tratar da legibilidade dos textos, na mesma mesa-redonda, Soares (2001) trouxe à baila as instruções oferecidas pela revista *Ciência Hoje* aos autores que pretendem ter seus textos publicados. As regras recomendam a busca de simplicidade, concisão e clareza, a explicitação de conceitos básicos que podem não ser de conhecimento do público em geral, o recurso a analogias para aproximar conceitos teóricos da realidade do leitor, o cuidado de evitar palavras difíceis e jargões, além de aberturas de texto atraentes, com “depoimentos de impacto, temas de interesse, imagens fortes ou toques de humor”.

Como se vê, os que escrevem para o grande público criam suas próprias normas para garantir a legibilidade dos textos. Acho que seria o caso das revistas científicas lembrarem aos que escrevem para o público acadêmico (incluindo nossos estudantes) que a complexidade lingüística do discurso científico, de que fala Follari (2001), é determinada pela complexidade das idéias e conceitos; mas o modo arrevezado de escrever nem sempre exprime idéias complexas. Ser complexo ou profundo e, ao mesmo tempo, claro e objetivo, é o grande desafio; infelizmente alguns autores preferem usar linguagem barroca e tortuosa, termos raros, neologismos em quantidade e construções sintáticas inusitadas para dizer coisas simples, que não são compreendidas nem pelos próprios pares.

Voltando à questão do conhecimento prévio considerado facilitador da leitura, uma palavra final sobre o conhecimento de estruturas textuais, cuja importância foi enfatizada por Pearson e Camperell (1985) e Kleiman (1989b). Uma pesquisa coordenada por Andrade (2002) procura compreender de que maneira os estudantes da UFRJ constroem e utilizam seus conhecimentos sobre gêneros textuais presentes na formação inicial docente universitária – como artigos científicos, fichamentos, monografias, comunicações e pôsteres em congresso, relatórios, resenhas, resumos, trabalhos de fins de curso e outros – os quais por sua vez constituem-se a partir de outros gêneros pré-existentes. Provavelmente, uma preparação sistemática para a leitura e escrita destes gêneros textuais pouparia aos alunos muita frustração e tempo perdido em tentativas e erros.

POR UMA PEDAGOGIA E UMA POLÍTICA DE LEITURA NA UNIVERSIDADE

Não há um *modo correto de ler*, na universidade ou fora dela, mas pode-se discutir o que procura o leitor na leitura. Os estudantes universitários, por um lado, fazem leituras obrigatórias para atender a exigências professorais, preparar exames, seminários, trabalhos e provas, visando a conquista de um diploma. No entanto, como lembra Marcoin (1993), lêem também com outras finalidades: estudar aquilo que lhes agrada, procurar seu caminho numa habilitação pouco especializada, aproximar-se do mundo dos criadores.

No contexto universitário francês, Marcoin (1993) indaga se é realmente necessário criar uma pedagogia de leitura – isto é, buscar um enquadramento, um apoio pedagógico, um método para a leitura dos estudantes. Ou será que a história de leitura de cada um e o modo de relacionar-se com os textos são, por definição, absolutamente únicas e pessoais, não devendo ser objeto de interferências externas? O autor conclui que “cada um reconhecerá que a leitura põe em jogo a sujeição e a liberdade, o método e a invenção. Mas, simultaneamente, o método se faz e se desfaz sempre, ele é a própria invenção, e não aplicação de uma receita” (MARCOIN, 1993, p. 111).

Reconheço a imprevisibilidade dos percursos de leitura e penso que para os *grandes leitores* uma das grandes aventuras intelectuais é descobrir autores e livros que remetem a outros, formando uma teia, um amálgama e não uma estrada linear balizada por terceiros. Estes leitores não precisam de métodos pedagógicos. A história de leitura de cada um deles – suas preferências, seus livros inesquecíveis, suas rejeições – pode ser traçada de trás para frente, nunca ao inverso. Há uma dose de acaso, invenção e descoberta nestas histórias.

Ainda assim, coloco-me a favor de uma pedagogia da leitura² devido à existência de outros tipos de leitores e, principalmente, por causa da necessidade de leituras obrigatórias, não eleitas pelos estudantes, contudo necessárias e importantes para sua formação. Pergunto: depois do cumpri-

²Uma pesquisa-ação da qual participaram Sabine Vanhulle e outros buscou uma pedagogia da leitura para fazer uma ponte entre a formação dos estudantes, futuros professores, e a prática de ensino nas escolas de educação fundamental. A base teórica principal é Vygotsky, a noção de zona de desenvolvimento proximal e o pressuposto segundo o qual toda aprendizagem possui uma dimensão social que influencia o desenvolvimento mental individual, inclusive o domínio de operações cognitivas de alto nível. Os procedimentos metodológicos usados com os estudantes universitários incluem círculos de leitura literária e acadêmica, criação coletiva e individual de textos, trocas entre pares, organização de portfólios de escrita e leitura e transposições didáticas destes instrumentos para turmas de ensino fundamental nas quais são realizados os estágios de formação (Vanhulle, 2000).

Visando a compreender a leitura e a escrita na universidade como duas faces do processo de letramento dos futuros professores, está prevista uma articulação entre a pesquisa apresentada no presente artigo e o estudo de Andrade (2002) sobre a forma pela qual os estudantes apreendem os gêneros textuais que circulam na universidade.

mento dos rituais pedagógicos relacionados com os textos – localizá-los, reproduzi-los, resumi-los, “fichá-los”, discuti-los – os alunos são capazes de organizar conhecimentos, distinguir e relacionar autores? Podem tirar conclusões, criticar, argumentar, formar opiniões em relação a teorias, escolas e linhas de pensamento? Não se pode avaliar o que foi alcançado em centenas de horas de leitura – talvez só o leitor possa fazê-lo. Mas como ajudá-los a tirar partido do tempo empregado em atividades de leitura realizadas dentro e fora da sala de aula? Qual é a contribuição do professor universitário em favor de percursos de leitura mais integrados?

As dificuldades são maiores para os alunos dos cursos noturnos, que trabalham o dia todo e lêem, quando e se possível, na condução, ou durante o fim de semana. Considerando esta contingência, seria muito útil que as universidades oferecessem um programa de bolsas de estudos para estudantes de baixa renda que freqüentam cursos de licenciatura, diurnos e noturnos, para que estudassem em condições favoráveis e se tornassem melhores professores.

A solução de deixar os futuros professores entregues às próprias dificuldades tem sido nefasta, pois que favorecemos o círculo vicioso a que chegou o Brasil, último colocado em provas internacionais de compreensão de leitura para alunos de 15 a 16 anos, de 32 países (Jornal do Brasil, 2001). Sabe-se que à dificuldade de acesso a textos impressos soma-se o fato de que boa parte dos estudantes não possui computadores e nem todas as unidades acadêmicas dispõem de laboratórios de informática conectados à internet, o que gera uma nova forma de exclusão do circuito da informação.

Neste artigo, mencionei a assimetria entre mestres e alunos no que se refere aos modos de pensar a leitura e argumentei que os alunos enfrentam na universidade problemas comuns de acesso aos materiais de leitura, além de diferentes graus de dificuldade na compreensão dos textos exigidos pelos professores; trazem informações, hábitos e crenças sobre o ato de ler e uma trajetória anterior de leituras que vão influenciar a forma pela qual reagem aos textos propostos na universidade.

Uma obrigação urgente das universidades é promover, a bem da qualidade de ensino, a atualização das bibliotecas universitárias, a instalação de salas de leituras confortáveis e funcionais; às editoras universitárias cabe cuidar também da edição e distribuição de títulos destinados ao público estudantil, a preços acessíveis.

Quanto a nós, professores, seria desejável que desenvolvêssemos uma consciência de nosso papel de produtores de leitura. Mudam os leitores, mudam os suportes de textos, mas a leitura para fins de estudo não é tarefa fácil: continua a ser, como disse Paulo Freire (1992), um processo amplo, exigente de tempo, de sensibilidade, de método, de rigor, de decisão e de paixão de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Ludmila Thomé de. *A formação universitária de professores e seus gêneros textuais*. Rio de Janeiro, maio/2002. Projeto de pesquisa – Faculdade de Educação, UFRJ.
- BATISTA, Antonio Augusto Barbosa Gomes. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.
- CARVALHO, Marlene; SILVA, Mauricio da. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. *Ciência Hoje*, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, v. 21, n. 121, p. 68-72, jul. 1996.
- CHARTIER, Anne Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, Antonio Augusto Barbosa Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.) *Leitura, práticas, impressos, letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

-
- DEBAYLE, Jocelyne; JACHIMOWICZ, Marie-Paule. Lectures pratiquées et lectures déclarées: réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM. In: FRAISSE, Emmanuel (org.) *Les étudiants et la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- CORRÊA, Carlos Humberto Alves. Entre práticas e representações: uma incursão em alguns aspectos da leitura na universidade. In: *Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd)*, XX, 1999, Caxambu. Trabalho apresentado.
- FOLLARI, Roberto A. Para quem investigamos e escrevemos? para além de populistas e elitistas. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al. *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRAISSE, Emmanuel. Les chemins de la lecture à l' Université. In: FRAISSE, Emmanuel (org.) *Les étudiants et la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GARCIA, Regina Leite. Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al. *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIRES, Luciano. Aluno brasileiro é o pior em leitura. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 5 dez. 2001.
- KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989a.
- _____ *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989b.
- _____ *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- _____ (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras, 1995.
- _____ e MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade*. Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- MARCOIN, Francis. Quelques paradoxes sur la lecture étudiante. In: FRAISSE, Emmanuel (org.) *Les étudiants et la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para discussão. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al. *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PEARSON, David P.; CAMPERELL, Kaybeth. Comprehension of text structures. In: SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. (org.) *Theoretical models and processes of reading*. 3. ed. Newark: International Reading Association, 1985.
- SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. (org.) *Theoretical models and processes of reading*. 3. ed. Newark: International Reading Association, 1985.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____ Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al. *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- VANHULLE, Sabine. La littérature dans la formation des futurs enseignants. *Les cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, Service de Pédagogie Expérimentale, Université de Liège, n. 1 et 2, jan. 2000.
- VIALA, Alain; GABER, Floriane. Capitalisation ou compensation culturelle? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas. In: FRAISSE, Emmanuel (org.) *Les étudiants et la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

RÉSUMÉ

Cet article concerne une recherche-action sur les pratiques de lecture d'un groupe de 25 élèves du Cours de Pédagogie, à l'Université Fédérale de Rio de Janeiro. La lecture et la formation des futurs enseignants vont nécessairement de pair. La base théorique de la recherche est, d'une part, le modèle interactif de lecture (Kleiman, 1989a, 1989b, 1993), selon le quel il y a une interaction entre les systèmes cognitifs et linguistiques du lecteur quand il essaie de comprendre le texte, d'autre part, les études de sociologie de la lecture (Cavallo et Chartier, 1998; Anne-Marie Chartier, 1999, 1993; Fraisse, 1993). Pour conclure, on essaie de démontrer qu'il faut créer une politique de lecture dans l'université, pour rendre plus facile l'accès des étudiants aux tex-

tes imprimés et digitalisés, et on défend une pédagogie de la lecture. Pour rendre cela possible, il faut absolument que les professeurs universitaires prennent conscience de leur rôle de formateurs de lecteurs.

Mots-clés: *lecture, pédagogie de lecture, politique de lecture.*

RESUMEN

En este artículo se analizan las prácticas de lectura de un grupo de 25 alumnas del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Se considera la lectura una actividad intelectual de máxima importancia en la formación de los futuros maestros de la enseñanza básica y, por lo tanto, ellos tienen que recibir una orientación teórico-metodológica muy apropiada. Los datos empíricos, obtenidos en una investigación-acción, son analizados bajo el modelo interactivo de lectura (Kleiman, 1989a, 1989b, 1993), según el cual hay una interrelación entre los sistemas cognoscitivos y lingüísticos del lector en el momento mismo en que éste busca comprender los sentidos del texto, y los estudios de la sociología de la lectura (Cavallo y Chartier, 1998; Anne-Marie Chartier, 1999, 1993; Fraisse, 1993). Se concluye que es necesario crear una política de lectura en la universidad, para facilitar a los estudiantes el acceso a los textos impresos y digitalizados, y se defiende una pedagogía de la lectura, que exigiría de los profesores universitarios una toma de conciencia de su papel como formadores de lectores.

Palabras-clave: *lectura, pedagogía de la lectura, política de lectura.*