

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DE LEITURA NO CURSO DE PEDAGOGIA¹

Marlene Carvalho

Resumo

O trabalho focaliza práticas de produção e recepção de leitura de textos acadêmicos no Curso de Pedagogia de uma universidade federal. O referencial teórico é o modelo interativo de leitura, oriundo da Linguística, com a contribuição dos estudos da História e da Sociologia da Leitura. Os sujeitos são quatorze professores e vinte e cinco alunas, futuras professoras de educação básica e, como tal, formadoras de leitores. Argumenta-se que as alunas deveriam receber, ao longo do curso, orientação teórico-metodológica continuada sobre leitura. Concluiu-se que os docentes entrevistados estão elaborando uma didática de leitura, mas lhes falta ainda descobrir como ajudar os alunos a integrar suas múltiplas e fragmentadas leituras e articulá-las num todo recuperável, tanto para uso atual, quanto no futuro exercício do magistério.

Palavras-chave: leitura acadêmica, didática de leitura, curso de pedagogia.

READING PRACTICES OF ACADEMIC TEXTS AT A FEDERAL UNIVERSITY PEDAGOGY COURSE

Abstract

The article focuses on practices of reading academic texts at a Federal University Pedagogy Course. The theoretical foundation is the interactionist model of reading, based on Linguistics, in addition to the contribution of studies on history and sociology of reading. The subjects are 14 pedagogy lecturers and 25 undergraduated students, who are preparing themselves to teach at elementary and secondary schools, where they will be responsible for developing their pupils's reading abilities. It argues for the importance of offering these students a continuous theoretical-practical formation on reading. It concludes that these pedagogy lecturers are trying to elaborate didatic strategies to improve the student's academic reading but they need to find out how to help them to integrate their multiple and fragmented readings, in order to be able of articulate a knowledge stock to be used not only at the university but also in their future professional lives.

Key- words: academic reading, reading didatic, pedagogy course.

¹ A primeira versão deste trabalho foi apresentada no Congresso de Leitura (COLE) realizado em Campinas pela Associação Brasileira de Leitura, em julho de 2003.

Não existe apenas um modo de ler bem, mas existe uma razão precípua por que ler. Nos dias de hoje, a informação é facilmente encontrada, mas onde está a sabedoria? Se tivermos sorte, encontraremos um professor que nos oriente, mas, em última análise, vemo-nos sós, seguindo nosso caminho sem mediadores.

Harold Bloom, 2001

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar resultados parciais de uma pesquisa sobre a leitura de textos acadêmicos no Curso de Pedagogia de uma universidade federal, levando-se em conta os pontos de vista de um grupo de 25 alunas e 14 professores do referido curso.

A questão central do estudo é: de que modo nós, professores do curso de pedagogia, podemos contribuir para formar melhores leitores?

Considerando as repetidas queixas dos docentes de que os alunos lêem pouco e mal, a motivação que me levou a realizar a pesquisa foi saber de que modo os professores dessa instituição, entre os quais me incluo, usam a leitura como instrumento de formação dos estudantes, futuros professores do ensino fundamental e básico. Como disse Corrêa (1999) numa pesquisa sobre leitura de estudantes de pedagogia, os professores desejariam que os alunos lessem intensivamente, de maneira crítica, reflexiva e autônoma, mas este é um ideal difícil de alcançar.²

No presente artigo, tento descrever e articular os pontos de vista de quem ensina e de quem aprende a ler os textos acadêmicos - artigos, ensaios, monografias, teses, etc.- mais freqüentemente recomendados aos futuros pedagogos.

A propósito da distância entre as expectativas dos professores e o desempenho dos alunos, meu primeiro pressuposto é que novas habilidades de leitura devem ser ensinadas aos que ingressam no Curso de Pedagogia. A habilidade de ler determinados gêneros textuais próprios do ensino médio, basicamente textos didáticos e literários, não se transfere automaticamente para a leitura de ensaios, artigos, capítulos de livros, monografias, teses, relatórios de pesquisa, etc. São também diferentes as exigências em matéria de volume e qualidade de leitura. Considero que o desenvolvimento destas novas habilidades é uma questão educacional que compete aos professores e alunos, e não apenas a estes últimos.

² Corrêa(1999) pesquisou as práticas de leitura de estudantes de Pedagogia de uma universidade federal. Apoiado em Roger Chartier e seus estudos de história cultural, Corrêa chamou os professores de produtores de leitura porque, embora não sendo autores dos textos, produzem leitura por meio de suas práticas pedagógicas. Neste artigo, a expressão produtores de leitura que utilizo foi tomada de Corrêa.

O Curso de Pedagogia não deve apenas informar sobre assuntos específicos mas também gerar curiosidades, descobertas, encontros produtivos com indivíduos, idéias e conceitos que alargam o *conhecimento de mundo* dos estudantes. Sendo levados a ler extensa e intensivamente, os alunos têm possibilidades de tornarem-se leitores mais aptos, à medida que se aproximam do final dos cursos. Isto, no entanto, seria facilitado se recebessem uma formação teórico – prática em matéria de leitura, útil para o aprendizado de todas as disciplinas.

Meu segundo pressuposto é que uma faculdade de educação não pode ignorar suas responsabilidades em relação ao letramento dos futuros professores que, por sua vez, serão responsáveis pela formação de leitores no ensino fundamental.

Uso o termo letramento 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).

Sabine Vanhulle, pesquisadora belga, buscou elaborar uma pedagogia da leitura para formar futuros professores que trabalharão em escolas de educação fundamental. Vanhulle fundamenta sua pedagogia de leitura em Vygotsky, para quem toda aprendizagem possui uma dimensão social que influencia o desenvolvimento mental do indivíduo, até mesmo o domínio de operações cognitivas de alto nível. Os procedimentos metodológicos incluem círculos de leitura literária e acadêmica, criação coletiva e individual de textos, trocas entre pares, organização de *portfolios* de escrita e leitura e transposições didáticas destes instrumentos para turmas de ensino fundamental nas quais são realizados os estágios de formação (Vanhulle, 2000).

Compartilhando o ponto de vista de Vanhulle sobre a necessidade de atuar positivamente sobre o letramento dos futuros professores, usei procedimentos didáticos que há muito venho experimentando na Faculdade de Educação (Carvalho e Silva, 1996) para ensinar os alunos a refletirem sobre o ato de ler, a variarem estratégias de leitura de acordo com os objetivos buscados, a estabelecerem conexões entre conhecimentos prévios, lingüísticos e extralingüísticos (Kleiman, 1989a, 1989b) no processo de interpretação de textos.

O referencial teórico em que se apóia esta pesquisa é o modelo interativo de leitura, oriundo da Lingüística (Kleiman, 1989a, 1989b), com a

contribuição dos estudos da História e da Sociologia da Leitura (Cavallo e Chartier, 1998; Anne Marie Chartier, 1999, 1993; Fraisse, 1993).

A principal conclusão da pesquisa é que os professores entrevistados estão construindo uma pedagogia da leitura, a qual apresenta elementos da didática da leitura tradicional do ensino básico - segundo a qual o aluno deve reencontrar no texto as idéias e conceitos que o professor considera importantes - mas não se resume a isso. Alguns docentes têm uma concepção de leitura como construção de significados pela interação entre leitor e autor, e refletem sobre o que poderia fazer a Universidade para desenvolver a autonomia do estudante-leitor, seu espírito crítico e a capacidade de estabelecer relações entre conceitos, teorias, autores e obras. Nesse sentido, encontrei respostas objetivas para a questão central do estudo: qual a possível contribuição dos professores do Curso de Pedagogia, para a formação de melhores leitores?

O contexto da pesquisa

No primeiro semestre de 2000, um grupo exclusivamente feminino de 40 estudantes ingressou no Curso de Pedagogia de uma universidade pública. A disciplina que me coube oferecer-lhes, na Faculdade de Educação, denominava-se Realidade Educacional I. O segundo semestre mal havia começado quando foi interrompido por uma longa greve das universidades federais. Depois do retorno às aulas, 15 alunas haviam pedido transferência, ou abandonado os estudos.

As 25 remanescentes inscreveram-se na disciplina Realidade Educacional II, também sob minha responsabilidade. Em pleno processo de adaptação à vida universitária, haviam passado pelos dissabores da greve e estavam incertas quanto à escolha da carreira do magistério e às perspectivas do futuro. Jovens entre 19 e 25 anos, eram na maioria filhas de funcionários públicos, comerciários, trabalhadores manuais ou qualificados, e empregados do setor de serviços. Muitas moravam muito longe da faculdade e enfrentavam dificuldades financeiras para sustentar as despesas do curso. Visto que a proposta da disciplina Realidade Educacional I versava sobre agências de educação não-sistemática e incluía visitas a instituições culturais, constatei que praticamente todas desconheciam os museus e centros culturais do Rio e nenhuma havia pisado num teatro.

A disciplina Realidade Educacional II previa uma iniciação à pesquisa. Considerando as dificuldades de leitura e escrita que apresentavam, decidi-me pela realização de uma pesquisa-ação que pudesse ajudá-las a refletir sobre os processos de ler e escrever textos acadêmicos e a escaparem da condição de “leitoras incertas”, conforme a expressão usada por Batista (1998) numa pesquisa de caráter sociológico sobre as *incertezas* experimentadas por um grande grupo de professores de Português em Minas

Gerais. Batista demonstrou que o *habitus* de leitura daqueles professores, oriundos de famílias modestas, havia sido adquirido na escola, pois muito freqüentemente eram as primeiras pessoas do respectivo grupo familiar a terem acesso a uma escolarização prolongada.

Usando como material de pesquisa os textos das disciplinas por mim ministradas (Realidade Educacional I e II), desenvolvi atividades didáticas para demonstrar como articular a leitura do texto ao conhecimento do mundo e do tema e como explorar saberes lingüísticos relativos à sintaxe e ao léxico para facilitar a compreensão. Explorei as estruturas textuais de artigos, ensaios e outros gêneros acadêmicos e orientei as alunas para buscarem informações sobre os autores, seus objetivos declarados, o público leitor visado, o contexto e as condições de produção dos escritos, o marco teórico, as conclusões e a bibliografia. A leitura de gráficos, tabelas e ilustrações, e a análise de recursos gráficos utilizados para ressaltar aspectos importantes dos textos foram também objeto de atenção. Quanto à escrita, pude apenas fazê-las trabalhar na produção de resumos e resenhas, como um primeiro passo para a aprendizagem da escrita acadêmica (Severino, 1996).

Esta pesquisa-ação, ao mesmo tempo que me ensinou algo mais sobre as práticas de leitura das alunas, despertou-me o interesse em conhecer o outro lado da moeda, ou seja, as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores. Para este fim, analisei entrevistas de 14 professores³, pertencentes aos três departamentos da faculdade e intencionalmente escolhidos por sua experiência docente e seu envolvimento em atividades de pesquisa, ensino e administração acadêmica, incluindo chefia e vice-chefia de departamento, e coordenação do Curso de Pedagogia.

Dentre os 14 professores entrevistados, 11 são doutores em educação, e 3 são mestres, um deles em processo de doutoramento. Como convém a uma faculdade que recebe uma grande variedade de alunos para formação pedagógica das licenciaturas, a graduação dos docentes é bastante variada, passando pelas disciplinas de Química (3), Biologia (2), Ciências Sociais (2), Filosofia, História (2), Física (2), Pedagogia (2) e Psicologia (1). São sete homens e sete mulheres, em regime de dedicação exclusiva. Seis destes professores trabalham também nas disciplinas da formação pedagógica das licenciaturas, de modo que eventualmente fazem comparações entre os alunos de Pedagogia e os das demais licenciaturas (Física, História, Psicologia e outras).

Ao analisar a produção de leitura pelos professores, busquei responder às seguintes questões: Qual o lugar atribuído à leitura pelo professor no planejamento e desenvolvimento da disciplina? Como reagem os alunos

³ As entrevistas foram realizadas e transcritas por Érika dos Santos Braun, aluna do Curso de Pedagogia, que elaborava sua monografia de final de curso sob orientação da professora Ludmila Thomé de Andrade. Constituíram estas entrevistas um banco de dados utilizado pela aluna, por sua orientadora e por mim, em trabalhos de pesquisa com diferentes enfoques.

em face das exigências docentes em matéria de leitura? Que estratégias didáticas são utilizadas pelos professores para orientar os alunos? Qual o volume de textos recomendados? Qual o conteúdo das chamadas *pastas de professores* e como são organizadas?

Quanto à recepção de leitura pelas alunas, sistematizei dados obtidos por meio de um questionário sobre as peculiaridades da leitura realizada para fins de estudo; volume de textos lidos e ou recomendados; suportes de textos mais utilizados, títulos e autores evocados ao final do semestre do segundo semestre de pedagogia; acesso ao material; dificuldades na compreensão dos textos e auto-imagem da leitora. Para simplificar, uso o termo *enquete* para referir-me ao conjunto de respostas escritas das alunas, e o termo *entrevistas* para indicar as respostas verbais dos professores.

Apresentação dos resultados

1. A produção de leitura pelos professores: excesso ou escassez?

A maior parte dos professores diz freqüentemente: “eu trabalho o texto”. As formas peculiares de trabalhar os textos, descritas neste artigo, obedecem a certos modelos previsíveis, resultado que são de práticas sociais.

Depreende-se que a leitura praticada na universidade tem caráter de trabalho. Pressuponho que o regime intensivo e extensivo de leituras deixa pouco espaço para leituras gratuitas, não relacionadas com objetivos acadêmicos, sendo raras as menções dos professores e alunos ao prazer de ler, ou ao ler por prazer.

A propósito, Dauster e colaboradores (2001, p. 18) discutem “a invenção do leitor acadêmico”, analisando o comportamento dos leitores na biblioteca de uma universidade particular e as práticas observáveis “quando a leitura é estudo.”

Nesse espaço (da biblioteca), a observação conduziu a uma outra hipótese: sem descartar o prazer, tais práticas negam qualquer noção de gratuidade, que é suplantada pela idéia de “trabalho” e “funcionalidade” (Fraisse, E., 1993). Nas visitas à biblioteca, o que se percebeu foi a leitura do livro como estudo acadêmico e não como prazer. A leitura é associada à produção do saber e a exigências acadêmicas.

Os termos que aparecem no discurso dos professores são reveladores dos vários sentidos que atribuem ao seu papel, ora de incentivadores, ora de *cobreadores da leitura*. Referem-se a *estimular, facilitar, encaminhar a leitura* mas também *a forçar, exigir, cobrar a leitura, verificar (o que tinha sido apreendido com) a leitura*.

Os professores dizem que muitos estudantes não lêem os textos recomendados, mas estes queixam-se do grande volume de leituras e das dificuldades de acesso ao material.

Cada professor propõe aos alunos, durante um semestre de 15 semanas, de 6 a 15 textos, sendo 10 a resposta mais comum. Alguns indicam um texto para cada aula, outros estendem a discussão do mesmo texto, se estiver sendo proveitosa, durante duas aulas ou mais. A unidade texto, mencionada pelos professores, tanto pode ser um capítulo de livro (ou parte de um capítulo), um artigo, ensaio, uma apostila, etc., não importa o número de páginas. Um texto denominado médio é aquele com cerca de dez páginas; se tem 15 páginas, ou mais, já é considerado grande. Calculando-se que o aluno tenha de seis a oito professores por semestre, o volume médio de leitura proposta seria em torno de sessenta a oitenta páginas por semana.

Será muito? Será pouco? A resposta depende do grau de dificuldade dos textos, da competência do aluno como leitor e de suas condições de vida (se é ou não trabalhador, se tem, ou não, obrigações domésticas, qual o emprego do seu tempo, se dispõe de um espaço apropriado para ler, etc.). Já disse Paulo Freire(1992, p.77) que a leitura para estudo não é fácil:

(...) a prática de ler seriamente textos termina nos ajudando a aprender como a leitura, enquanto estudo, é um processo amplo, exigente de tempo, de paciência, de sensibilidade, de método, de rigor, de decisão e de paixão de conhecer.

Alguns dos professores entrevistados enfatizam que a leitura do texto acadêmico exige tempo: para *amadurecer e para conversar* (Professora E), ou seja, trocar idéias com os colegas e o professor. Três exemplos:

(...) não adianta ler na diagonal. Ler por ler, pra dizer que leu, não dou valor a isso. Então, a minha questão nos cursos não é quantidade, é tentar realmente desenvolver a qualidade da leitura do aluno. Fazer que ele leia e depois que ele leia bem, que essa leitura traga frutos. (Professora E)

Não sou aquele professor que dá um texto com 30, 40, 50 páginas e esgota aquele texto numa aula. Não. Eu pego aquele texto e vou sedimentando, eu procuro trabalhar com textos que são básicos para compreensão, pelo menos do meu ponto de vista, daquele assunto. (...) Eu vou trabalhando paulatinamente, retomo, cada aula eu faço uma retomada da aula anterior. (Professor H)

Eu preferia que nós tivéssemos mais tempo para fazermos a leitura do texto. (...) que nós tivéssemos um ambiente mais apropriado pra

uma situação de maior diálogo do professor com os estudantes e com o autor que nós estamos trabalhando.(Professor M)

Para alunos e professores, o tempo é sempre escasso. O professor M lamenta que falte tempo para “trabalhar de maneira mais sistematizada e mais profunda os autores que estamos discutindo”, porque as turmas são muito numerosas. Além disso, lembra que o currículo de Pedagogia tem um número excessivo de disciplinas por semestre: (...) sete, oito disciplinas, e todo mundo passando muitos textos, é um volume de leitura excessivo. Isso determina, segundo ele, que “os estudantes chegam num momento que começam a fazer uma espécie de seleção dos cursos que eles vão aprofundar mais”.

O professor levanta uma hipótese interessante, que merece ser investigada: a não-leitura dos textos obrigatórios, de que se queixam muitos docentes, pode não ser casual, aleatória, ou sintoma de preguiça mas, sim, fruto de uma escolha, cujas razões é preciso averiguar. Pode ser que os alunos deixem em segundo plano as leituras das disciplinas em que estão menos interessados, ou aquelas nas quais a pressão do professor para realização de leituras seja menor; ou ainda que ignorem os textos que considerem difíceis, ou pouco relacionados com seus interesses. Esse tema será explorado na próxima etapa da pesquisa.

2. Pastas dos professores: a nova biblioteca universitária

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 universitárias facilitaram as mudanças na didática do ensino superior, a partir dos anos 70, quando se tornaram frequentes os trabalhos de grupo, os seminários e a discussão de textos em sala de aula. Os professores deixaram de dar exclusivamente aulas expositivas e o livro-texto perdeu seu lugar de única leitura obrigatória. Tornou-se prática comum a leitura de capítulos, ou fragmentos destes, que são guardados nas pastas dos professores, à disposição dos estudantes, nas copiadoras.

As dificuldades financeiras dos estudantes e a inadequação das bibliotecas são geralmente citados como os principais motivos pelos quais os professores aderiram à cultura da *xerox*, mas há outras razões, por exemplo, o desejo e a necessidade de apresentar aos alunos da graduação uma visão ampla da disciplina por meio da palavra de diferentes autores, criando uma cultura geral na área temática. Diz o Professor M:

Nós estamos sempre meio prisioneiros, de forma involuntária, da lógica da xerox, que não é boa porque novamente tem a questão do conhecimento estar muito fragmentado. Na pós-graduação é mais fácil a questão do livro porque você trabalha cur

... temas temáticos (...) o foco de um problema é perseguido de forma mais profunda. Na graduação, nós temos que tentar compatibilizar o rigor e a profundidade da análise, mas ao mesmo tempo uma certa amplitude de problemas, de questões (...) nós estamos falando ainda da formação geral do estudante, de uma cultura geral na área temática que ele escolheu: Educação, Biologia, Psicologia, seja o que for.

O Professor C já tentou trabalhar, na graduação, com um livro único de autor contemporâneo, mas não achou boa a solução devido ao grande número de referências a outras obras, autores, conceitos e teorias desconhecidos dos alunos. Para que estes entrem em contato com diferentes autores, recorre a fotocópias de artigos e capítulos, de forma cuidadosa, para que *faça sentido (...)* *Eu tento não picotar demais.*

Anne Marie Chartier (1999, p.92) fala sobre o uso intensivo de fotocópias como um recurso para garantir uma base comum de leituras:

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.

Os textos selecionados para as pastas de professores, geralmente, são aqueles considerados *leituras principais, textos centrais do trabalho, leituras obrigatórias* que alicerçam os conhecimentos apresentados em cada disciplina. Além destes, alguns professores colocam, nas pastas, esquemas, cópias das transparências utilizadas, avisos, gráficos, bibliografias, notas de aulas e apostilas.

Mesmo os professores-autores valem-se das fotocópias dos seus próprios escritos. O professor I, por exemplo, só trabalha textos de sua própria autoria: uma apostila, um capítulo de um livro extenso e o texto integral de um pequeno livro, com cerca de 50 páginas. Os dois primeiros ficam na *pasta xerox*, mas o livro pequeno, não. A biblioteca possui vários exemplares para empréstimo, mas, a pedido do professor, reserva um deles para ser xerocado por quem assim o desejar.

Os professores continuam a 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.

Examinando-se as pastas de textos deixadas na copiadora mais usada pelos estudantes de Pedagogia, verifica-se grande diversidade quanto à natureza e ao número de textos das pastas. Variando de um professor para outro, há pastas com dez, doze textos, ou mais, e 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 frequentes. Duas pastas contêm cópias integrais de livros.

Como os professores alimentam suas pastas?

Dos 14 entrevistados, dois professores incluem nas pastas todos os textos, previstos no planejamento, logo nas primeiras semanas de aula “*pra possibilitar àquela pessoa que quer tirar xerox tudo de uma vez, né. Fica mais fácil pra ela*” (Prof.L). Os demais colocam, inicialmente, apenas um conjunto de textos para as primeiras unidades didáticas ou o primeiro bimestre, e depois acrescentam os demais. Este procedimento é utilizado para evitar que as pastas fiquem com “*aquele bolo de textos [...]*” (Prof.H), considerando que “*a pasta também limita, ela tem um limite físico*” (Prof. K) ou mesmo para dar liberdade ao professor para incluir novos textos, não previstos no primeiro momento do curso.

O maior inconveniente do uso das fotocópias, segundo os professores, é a fragmentação das leituras, devido à leitura superficial de diferentes autores e ao isolamento do texto de seu suporte original, livro ou revista. Além disso, às vezes, os textos originais desaparecem das pastas, ou ficam incompletos, faltando páginas. O problema mais grave é que as cópias, de modo geral, são de péssima qualidade, quase ilegíveis.

No entanto, das entrevistas dos professores, é possível depreender que as vantagens das fotocópias superam os inconvenientes porque permitem indicar textos de diferentes autores, sem que o aluno tenha que comprar livros caros; escolher, em determinado livro, apenas o capítulo que mais interessa aos propósitos da disciplina; proporcionar a leitura de artigos recém-lançados nas revistas científicas; trabalhar a leitura de uma série de textos, de acordo com o programa, formando a espinha dorsal da disciplina. Os textos fotocopiados são um suporte para o trabalho do professor e o material mais utilizado pelas alunas.

Conforme os resultados da enquete com as alunas, fotocópias foram usadas *muito frequentemente* por 23 alunas em 25. Livros são o segundo suporte usado *muito frequentemente*. Revistas acadêmicas são lidas *raramente* (11 respostas). A leitura de textos da Internet é menos frequente do que se poderia esperar: são lidos *muito frequentemente* por 4 alunas, *frequentemente* 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 Hu-

manas (CFCH). Em segundo lugar, em ordem decrescente, aparece a Internet como fonte de textos. A seguir, os empréstimos feitos por professores e amigos. 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.

Uma geração de leitores de fotocópias está se formando. O assunto é motivo de preocupação para editores, autores e livreiros participantes da Associação Brasileira de Direitos Reprográficos (ABDR). Segundo essa Associação, uma pesquisa realizada no estado de São Paulo revelou que 32% dos universitários não compraram nenhum livro em 2002. A Associação adverte que a cópia integral de livros é crime, sendo aceitável a cópia de cerca de 10% a 15% do livro para fins de pesquisa. A Associação informa, ainda, que algumas fotocópias das pastas dos professores não têm referências bibliográficas completas, o que é prejudicial para a formação de leitores.⁴

Além das referências, outras informações importantes - como sumário, apresentação, notas sobre os autores, etc. - permanecem fora do alcance dos leitores de fotocópias. Outra desvantagem é que, se não houver um sistema de arquivamento, as fotocópias acumuladas 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, que são maioria nos cursos de licenciatura.

3. A produção de leitura pelos professores

Todos os entrevistados, de uma forma ou de outra, regulam ou produzem a leitura dos alunos, quanto mais não seja pela seleção dos autores e textos que incluem nas pastas de professores. Variam as formas de regulação, que podem ser mais ou menos estruturadas.

Um exemplo de grau elevado de estruturação é dado pela Professora J, que oferece previamente um roteiro de perguntas, exige a cópia do texto nas mãos do aluno, provoca a discussão, faz estudo dirigido e leitura conjunta (coletiva), e adapta textos para torná-los mais adequados aos seus objetivos didáticos. É uma das poucas a buscar intencionalmente a diversidade textual, propondo, também, além dos tradicionais textos acadêmicos, “romance, livro de cartas, livros complementares, livros teóricos que sejam interessantes”. É também a única a declarar que altera ou adapta alguns textos, em benefício dos alunos, como se vê neste excerto da sua entrevista:

O que eu tenho feito é trabalhar com uma grande diversidade de textos e adaptar alguns. Ou seja, tenho um texto no qual eu quero destacar uma questão teórica importante, se ele tem uma introdução teórica muito grande e não me interessa para o tema

⁴ Informações extraídas do fascículo Um alerta sobre a cópia ilegal de livros. Associação Brasileira de Direitos Reprográficos. São Paulo: Imprensa Oficial, s/d.

que eu quero trabalhar, eu corto essa introdução e vou direto ao ponto. Alguns textos eu procuro adaptar, diminuir, enxugar, de forma que o aluno não brigue com o texto) (...)

Como esta professora trabalha o texto na sala de aula?

Peço que todos tenham o texto na mão e vou tirando partes... pergunto se alguém tem alguma colocação. Em algumas turmas, às vezes, os alunos vão dando o tom do debate. Quando a turma não tem alunos que participam muito, eu vou pedindo pra que eles abram nas páginas que têm questões centrais, mostro o parágrafo e comento e eu crio...é ... e proponho o debate. Essa é uma forma. Quando eu sinto que a turma tem dificuldade grande na leitura, ou não se concentra, enfim, eu tiro as questões do texto e dou como se fosse um estudo dirigido. Coisa que eu fazia na oitava série, que às vezes eu tenho que fazer na faculdade. Qual é a questão central do texto? O que o autor acha a respeito de tal assunto? Qual a opinião divergente, segundo o autor(...)vou dando um roteiro de leitura pra que o aluno perceba as questões centrais que o professor está querendo levantar, quando ele não tem capacidade de perceber a idéia(...) às vezes eu faço a leitura conjunta. Por exemplo, o texto da lei... por que eu acho insuportável ler um texto legal sem estar acompanhado de um debate(...). Mas uma coisa que funciona muito é assim... tem textos que me entusiasmam, ... o texto que interessa para o tema que a gente está trabalhando mas é um texto literário, bonito. E aí eu trago esse entusiasmo para a turma(...) e eu sinto que a turma entra de cabeça na leitura daquele texto.

A professora F, que também trabalha de maneira muito estruturada, diz que costuma *explicar (os sentidos), articular (as idéias), fazer uma exposição, pedindo aos alunos que acompanhem*. Eventualmente, usa uma transparência para retroprojetor como suporte. Estimula os estudantes a expressarem suas opiniões, mas também espera que encarem o texto de forma objetiva, fornece um roteiro de perguntas e solicita que elaborem uma síntese das idéias-chave. Assim, considera que não perde de vista a centralidade do texto como objeto de análise.

Na mesma linha de pedagogia de leitura, situa-se a Professora B:

Eu primeiro trabalho (o texto) numa visão mais intuitiva, antes de ir pras perguntas-chave. Procuro perguntar à turma “o que vocês acharam do texto?; quais foram as idéias que chamaram mais a atenção? por quê?”. Peço pra localizar no texto essas idéias, em seguida nós caminhamos na direção do roteiro, das questões-chave, procuramos ver quais as reflexões que as pesso-

as têm e como o autor se posiciona com relação a essas reflexões, pra já provocar o diálogo. Eu peço pra localizar a página, o depoimento, pra dar fundamentação, a opinião, digamos, dos alunos sobre isso. E num outro momento, aí sim, depois que existe essa síntese das idéias-chave do texto, então, eu peço um posicionamento, uma avaliação. É mais ou menos nessa direção que eu caminho no trabalho com os textos.

As três professoras acima lançam mão de recursos tradicionais da didática da leitura (roteiro de perguntas, delimitação de idéias-chave, apresentações orais), mas também estimulam os alunos a dialogarem com os autores, o que sugeriria uma aceitação da perspectiva teórica interativa de trocas entre autores e leitores. Para elas, o texto escrito é material didático de extrema importância, usado em todas as aulas.

Numa linha de trabalho menos estruturada ou minimamente estruturada, situa-se o professor N que declara:

Na verdade, eu não trabalho o texto. Eu coloco assim: na próxima aula, a gente vai trabalhar sobre o tema X, eu digo que o texto está lá (na pasta de fotocópias) mas eu não trabalho o texto, eu trabalho o conteúdo. Eu falo coisas que acrescentem ao texto, para que não fique aquela mesmice. Eu vou enriquecendo, dando exemplos, fazendo da aula uma espécie de espaço de ampliação. Se eles lerem o texto antes, ajuda no entendimento. Mas se lerem depois, já estão com uma série de elementos que vão ajudar na leitura. Agora eu realmente não trabalho o texto em sala de aula assim ... vamos fazer a leitura agora, vamos analisar este parágrafo... Não faço. Nunca fiz.

Neste caso, o texto escrito tem caráter complementar, e o texto oral, construído pelo professor, tem importância maior.

Entre um extremo e outro, como procede a maioria dos professores entrevistados?

O Professor A fala do seu estilo de trabalho que considero medianamente estruturado:

Eu trabalho assim com uma discussão sobre as idéias principais do texto e peço sempre a elas que reflitam um pouco sobre outros pontos que chamaram atenção ali naquele texto. Feito isso, eu peço sempre que me escrevam alguma coisa sobre o texto, com base nos elementos que foram levantados durante a discussão. (...) agora por exemplo, eu já tive turmas aqui que as próprias meninas sugeriram o texto. Isso não é muito comum, mas já aconteceu. (...) a minha visão é de que o texto seja sempre trabalhado numa perspectiva de uma atuação sobre o texto. Eu acho que

não basta só você ler, aprender. É muito importante você expor ao colega, discutir com você, de certo modo rever suas posições com base no que o colega está colocando. Agora, nem sempre isso é possível(...) às vezes não há tempo... as coisas se atropelam muito. (...) mas é sempre assim, nessa direção. Fichamento, nunca, resumo jamais, e é por aí.

O procedimento mais comum, que denominei medianamente estruturado, consiste em marcar a data em que os alunos deverão *discutir* (*interpretar e criticar* são também verbos usados pelos professores) determinado texto que estará disponível na pasta de fotocópias. No dia em questão, as atividades sobre o texto podem ser orais ou escritas. Verbalmente, espera-se que os alunos possam *indicar as idéias principais, expor suas dúvidas e apresentar conclusões*. Como disse a professora D:

De uma forma geral, solicito a um ou dois alunos que apresente para a turma uma síntese oral do texto e de suas dúvidas. Em seguida, faço um debate livre sobre as principais questões. Caso ninguém tenha lido o texto, o que normalmente não acontece, ministro apenas aulas expositivas sobre o tema do texto, sempre informando que há questões abordadas na aula que não constam do texto e vice-versa.

Atividades orais baseadas em leituras são, em primeiro lugar, os comentários livres em sala de aula. Em segundo, os chamados *seminários* ou *trabalhos de grupo* de alunos: a partir de um tema (oferecido pelo professor, ou de escolha dos alunos), os estudantes devem consultar uma bibliografia, ou ler determinado livro, sintetizar e organizar as informações e apresentá-las verbalmente aos colegas.

Existe também a leitura oral, em sala de aula, parágrafo por parágrafo, sob a direção do professor, mas é menos usada, talvez só aplicada a textos curtos, e, como disse o professor C, “é difícil achar bons textos curtos”.

Por escrito, exige-se a elaboração de um “resumo”, “fichamento” ou “resenha” (a definição de cada um destes gêneros varia de um professor para outro), respostas a um roteiro de perguntas ou elaboração de um trabalho mais extenso sobre tema amplo.

A Professora G explica porque passou a pedir trabalhos escritos:

Eu tenho duas experiências nesse sentido. Uma experiência é o comentário livre, que é você chegar na sala e dizer assim “E aí? O que vocês acharam do texto?” Uma perguntinha básica e genérica. E...não teria uma resposta(...) uma pessoa, meia dúzia baixa o olho...os que não leram, nesse momento, né. É...eu aprendi, ...o meu trabalho de professora, de docente, me levou a entender que o trabalho pedagógico, o trabalho da sala de aula, tem que ser marcado por uma organização a partir do professor(...)

Por uma estruturação. Então, é por isso que eu venho adotando como medida “escreva uma pequena síntese, que não ultrapasse dez linhas, oriente-se por aí...se fizer onze, não tem problema.

Três professores disseram espontaneamente que não solicitam resumos nem resenhas, desejando algo além, que exija reflexão, como explicou a professora K:

Devido à especificidade da minha disciplina eu nunca trabalho com fichamento, com resumo, entendeu? Então, quando eu peço um trabalho, ou é sobre uma situação que eles vão analisar, ou é sobre o próprio texto. Ou quando é para uma avaliação, um trabalho por exemplo(...) no ano passado foi a questão da relação educação e trabalho, no ensino médio e educação profissional. Então, é lógico que eu dei todas as coordenadas, eles tinham todo o material, todos os artigos. E eu queria um trabalho deles, de reflexão deles.

Os professores distinguem dois tipos de leituras: as obrigatórias, que são objeto de aulas de discussão de textos, e as complementares, indicadas mas não “cobradas”. A leitura dos textos complementares fica a critério dos alunos, enquanto que as leituras obrigatórias são “cobradas”, isto é, o professor espera que os estudantes cheguem à aula com a leitura realizada (embora, geralmente, não haja um procedimento formal de avaliação que se expresse sob a forma de nota, conceito ou comentário).

As maneiras pelas quais os professores modelam, orientam ou facilitam a compreensão do texto ocorrem *antes da leitura, durante a leitura, depois da leitura ou em lugar da leitura*. Isso depende do grau de dificuldade dos textos, das características das turmas (mais ou menos participantes) e do professor.

O Professor M fala da sua estratégia antes e depois da leitura:

Eu muitas vezes faço uma exposição preliminar, antes mesmo da leitura, destacando os pontos mais relevantes na obra daquele autor ... onde há questões e problemas que eles precisam trabalhar. Aonde há conceitos que são mais complexos, mais polêmicos. É... normalmente eu faço antes da leitura. Muitas vezes eu faço também depois. Eles fazem uma leitura e eu faço uma exposição posterior, difícil, ou a turma muito fraca, ou ambas as coisas.

O Professor C explica :

(...) quando eu achava a turma menos vibrante, ou mais

fraca, pra falar em Português claro, eu fazia antes uma breve síntese do texto, pra verificar se isso facilitava, tentando encaminhar a leitura. Em outros casos eu pedia que eles lessem, e antes da discussão eu tentava fazer, um pouco junto com eles - mas nem sempre com a participação grande do grupo -, a síntese da leitura, para depois então ... organizar um trabalho.

Depois da leitura, freqüentemente, o professor pede que os alunos comentem o texto e ele próprio complementa, ou amplia as contribuições dadas; ou examina as respostas ao roteiro de perguntas que propôs; ou faz uma síntese do que considera relevante, um resumo das idéias principais;

Pode ocorrer também que a fala do professor venha em lugar da leitura dos alunos, como se vê no depoimento do Professor L:

(...) o que acaba acontecendo é que na aula sobre o texto, como pouca gente lê, o debate acaba ficando fraco. Poucas pessoas falam, não é. E...enfim...evidentemente, se não a aula não acontece, eu acabo tendo que falar sobre o texto, né. Então, o que eu noto é que a aula sobre o texto acaba sendo quase que uma aula expositiva também.

4. Recepção e apropriação do texto: o que dizem as alunas?

A partir de sua experiência como leitoras, as alunas já estabelecem diferenças entre formas de ler para entretenimento e para estudo, “para fazer trabalhos ou provas”, sendo que esta última exige delas mais concentração, anotação, releitura e uso do dicionário. Música ou televisão são considerados acompanhamento desejável para a leitura de lazer, mas não para o estudo.

Na leitura para estudo, elas deixam suas marcas nos textos pelos gestos de sublinhar, escrever, colocar pontos de interrogação ou exclamação, fazer círculos em torno de palavras ou frases, enfim, destacar o que é considerado importante. O fato de trabalharem com fotocópias dá-lhes mais liberdade para deixar estas marcas, pois há certa reserva em fazê-lo no caso de livros, emprestados ou não.

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”. Este procedimento de “leitor ativo”, que interage com o texto, pode ter sido adquirido no ensino básico, mas provavelmente está sendo estimulado pelos professores universitários que freqüentemente fornecem roteiros de perguntas, ou solicitam resumos e fichamentos.

A leitura silenciosa é a mais comum, porém um quinto das alunas disse ler em voz alta *para facilitar a compreensão*. A oralização do texto é mencionada tanto pelas alunas que se autodefinem como boas leitoras quanto as que se consideram deficientes.

Qual o sentido desta prática: será um modo de buscar concentração no caso de leituras mais difíceis? Uma reminiscência de hábitos de estudo da infância? 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) A propósito da oralização, 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)*.

Submetidas a um regime intensivo de leituras programadas, do que se lembram as alunas ao final do segundo semestre de Pedagogia?

A evocação de títulos, e mais ainda a citação de autores, mostraram-se altamente problemáticas. Algumas respostas foram especialmente vagas⁵:

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

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

A maioria citou de três a cinco títulos, sendo que a quantidade mais freqüente foi três. A resposta mais extensa mencionava oito títulos, entre livros e artigos, especificando ainda os autores, e as disciplinas em que ocorreram as leituras. No total, foram evocados 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 de livros mais citados pelas alunas. Os capítulos destes livros foram objeto de “fichamento” e posterior discussão em sala de aula, semana após semana. Outro texto que recebeu número regular de citações foi recomendado pela professora de Português Instrumental. Quanto aos demais 25 títulos da lista, mereceram cada um apenas uma citação, o que é um resultado surpreendente.

A dificuldade de dar informações precisas – de títulos, autores, temas, etc. – referentes às próprias leituras foi também observada na França por Anne Marie Chartier entre alunas do Instituto Superior de Formação de Professores (ISFM). Embora grandes leitoras, pois lêem em média 2,5 livros por mês, as futuras professoras francesas praticam “uma leitura frag-

⁵ O termo esotérico foi empregado por Basil Bernstein para designar o conhecimento que constitui o domínio da prática educacional (discurso vertical). Difere do conhecimento mundano ou cotidiano (discurso horizontal).

mentada, 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” (A. M. Chartier, 1999, p.90).

No entanto, antes de concluirmos pela inoperância das leituras acadêmicas, é bom lembrar que o processo de construção do leitor pode ser comparado a uma viagem (não por acaso fala-se em *trajetória da leitura*, ou *percurso de leituras*) mas não a um banco de dados. Do ponto de vista da academia, a capacidade de identificar, citar e comparar autores é considerada essencial, mas será assim no meio profissional dos professores do ensino básico? Ali, uma leitura aparentemente esquecida pode ser recordada mais tarde, no reencontro com o autor, ou servir de base para reflexões, sem que o leitor seja necessariamente capaz de recuperar a fonte.

Quanto às dificuldades localizadas nos textos, a mais reconhecida pelas alunas é a complexidade lexical, ou como dizem, a *nomenclatura desconhecida*, o *problema de vocabulário* e a *falta de conhecimento das palavras*. Isso significa que atribuem muita importância à compreensão dos vocábulos, um a um, talvez por influência da didática de leitura do ensino básico, segundo a qual a análise das sentenças e das palavras que a formam é a questão crucial do ensino de Português. A hipótese equivocada subjacente a este tipo de didática do ensino de língua materna é que a compreensão do texto é a soma da compreensão das sentenças.

Em segundo lugar, algumas alunas apontam uma dificuldade global, difusa, não detalhada, de compreender o que denominam *linguagem complexa ou pesada*. De modo geral, consideram difíceis os parágrafos muito longos, com várias orações subordinadas, mas é preciso prosseguir na pesquisa para analisar as razões que fazem um texto ser considerado difícil do ponto de vista da sintaxe.

Outra fonte de dificuldades reconhecida 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 importante é ainda pouco considerado. O despreparo para ler gráficos, agravado pelo fato de o professor não os ter explicado, também mereceu uma única citação.

Uma pedagogia de leitura em construção

Os resultados desta pesquisa indicam que os professores entrevistados aceitam a responsabilidade de orientarem a leitura dos alunos do Curso de Pedagogia, sem alegarem que o problema de formação do leitor está circunscrito ao ensino básico. Na medida em que alguns mencionam experiências bem e mal sucedidas, e as diferentes estratégias que utilizam, pode-se concluir que estão à procura de melhores resultados. Isso representa um

avanço em relação à postura docente de ignorar ou naturalizar as dificuldades de leitura dos universitários, conforme o relato de Carvalho e Silva (1996).

De modo geral, os professores reconhecem que a leitura enquanto estudo não é simples e o trato com o texto acadêmico exige orientação docente. Foram citadas estratégias didáticas que, a meu ver, contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, a saber: a apresentação prévia do autor, sua filiação teórica e as condições de produção do texto; a solicitação de que o aluno exerça uma atividade mental complexa - de análise, síntese, extrapolação, crítica e comparação - tendo como elemento provocador o texto; a expectativa de que produza, oralmente ou por escrito, paráfrases, perguntas, respostas, comentários que constituem para o professor indícios da maneira pela qual está compreendendo (ou não) o que leu.

Embora dois ou três professores se declarem satisfeitos com a quantidade e qualidade de leitura de seus alunos, as referências às dificuldades ou à omissão dos leitores são mais frequentes:

(...) tanto pra Pedagogia, quanto pra Licenciatura, eu acho que nós somos é...acho que temos uma vontade de ser os bonzinhos com os alunos e, com isso, a gente causa um grande mal a eles... Eu acho que com essa nossa cultura muito mais visual,... da comunicação oral(..) a leitura é uma coisa que fica penosa. Acaba sendo penosa. E acho que nós temos que pressionar os alunos pra ler. Tem que pressionar. E essa pressão não pode ser individual. Não adianta fazer apenas um, mais um chato, e...sem resultado. E...eu acho que deve ser o produto de um acordo entre nós...Um acordo institucional (...) (Professor I)

Eu percebo que há uma parcela considerável de alunos que tem muita dificuldade de ler. Não seria capaz de dizer que é uma maioria mas é uma parcela que não é desprezível ... de alunos que diante de qualquer texto que tenha um nível de complexidade um pouquinho maior, uma apresentação não tão didática, não tão explícita, não tão organizada (...) não tão simplificada, e tal... retornam dizendo que “é muito difícil esse texto, não entendi nada” . (Professora E).

Se você levar em consideração uma turma, por exemplo, na Licenciatura, que em média tem 60 alunos, você pode dizer que mais ou menos uns 15 a 20 alunos lêem o texto. O restante sequer está com o texto em mãos (...) nem sabia que naquela aula seria discutido aquele texto. Na Pedagogia, por sua vez, também o índice de leitura é baixo, embora a gente consiga notar que as alunas da Pedagogia têm uma preocupação maior em ter o texto. Então você nota muitas vezes que as pessoas têm o texto mas aí dizem “ih, professor, não deu tempo de ler e tal” ... enfim

o índice de leitura é baixo. Eu digo que não chega a metade da turma que lê o texto. (Professor L)

(...) o aluno brasileiro, lamentavelmente, tem um péssimo hábito: ele não lê. (Professora K)

Se alguns professores têm uma visão negativa do leitores, que representações fazem as alunas de sua própria condição?

Na enquete, foi-lhes pedido que completassem um parágrafo iniciado pela frase *Eu me considero uma leitora (...)*, e, em seguida, justificassem a opinião.

As que se autodenominam boas leitoras, ou ainda, *leitora assídua, eficaz, atenta, crítica, eclética, dedicada, ávida por novidades, interessada e curiosa* são o grupo mais numeroso (14 alunas em 25). Justificando esta avaliação positiva, argumentam ter disposição para pesquisar, buscar fontes e utilizar adequadamente o tempo e os meios disponíveis. Valorizam a leitura como meio de aprimorar a fala, o conteúdo da conversa e principalmente a vida acadêmica. A maioria ressalta as funções da leitura na vida social e profissional, mas três alunas destacam também o prazer de ler.

Quatro alunas se dizem leitoras *regyou have only one dl and its runningulares, razoáveis, ou medianas*, principalmente devido ao fato de não se empenharem na leitura a menos que o assunto lhes interesse, o que nem sempre é o caso na leitura dos textos acadêmicos.

Este resultado - no total, 18 alunas em 25 se autodenominam leitoras boas ou regulares - deve ser encarado com cautela, pois elas podem ter respondido da maneira que julgam correta do ponto de vista da autora da enquete, professora pesquisadora de leitura, cujas opiniões a respeito elas conheciam. Seria o que Lahire (1997, p.75) denomina *efeito de legitimidade*:

A partir do momento em que estamos tratando de discursos, não podemos pretender ter acesso às práticas. Isso porque, primeiro, existe aquilo que temos o hábito de chamar, hoje, de efeito de legitimidade. Quando estamos diante de um objeto ou de uma prática cultural que acontece em um universo cultural diferenciado e hierarquizado (onde alguns produtos são mais legítimos que outros); quando, além disso, a pessoa que responde a uma pergunta referente a esses objetos ou práticas participa mais ou menos desse universo (...) podemos então estar diante de efeitos de legitimidade. O entrevistado corre o risco de subestimar (ou de não mencionar) as práticas que percebe como menos legítimas, e de superestimar as que considera mais legítimas.

Finalmente, o grupo que merece atenção especial: aquelas que têm uma auto-imagem predominantemente desfavorável e são provavelmente as que não lêem (ou lêem mal) os textos recomendados e nunca têm nada

a dizer nas aulas em que são discutidos. São 6 alunas, que se representam ora como *leitora desligada*, ou *não muito dedicada*, *um pouco preguiçosa*, *um pouco desatenta*, *um pouco desinteressada*. As que se consideram leitoras inadequadas descrevem suas dificuldades de modo global ou difuso: falta de concentração, 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 que consideram difíceis e os problemas ali encontrados. Pode-se levantar a hipótese de 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.

O depoimento de uma única aluna menciona a origem de suas dificuldades:

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.

O que fez (e faz) a escola básica em favor dos alunos que viveram uma infância sem livros e sem estímulo à leitura? E o que faz a universidade quanto este estudante é um futuro professor que irá talvez compartilhar com os alunos o mesmo desinteresse?

Algumas outras perguntas se impõem: como poderiam os professores ajudar os alunos não só a enfrentarem a leitura dos textos acadêmicos, mas também a lê-los criticamente? O que é ler criticamente, o que é criticar um texto? Como os professores podem compartilhar com os alunos aquilo que aprenderam na sua trajetória de leituras?

Vejamos um trecho do depoimento do professor C que demonstra esta preocupação:

Eu tentei organizar uma espécie de roteiro sobre o que é a análise de um texto, ou o que uma apreciação crítica de um texto pode conter, fui separando por itens e perguntando coisas do seguinte tipo: o autor esclarece bem o que ele pretende dizer com esse texto? Que ponto de vista ele quer defender? E qual é o seu argumento central? Qual é a sua tese? Isso fica óbvio pro leitor? Você percebeu? E como é que ele pretende, com base em que propõe a desenvolver suas idéias? Enfim, alguma coisa assim que fosse permitindo aos alunos dizerem, por exemplo: o autor ainda que tenha esclarecido bem o que quer dizer, não conseguiu desenvolver por isso e por aquilo.(...) eu acho que isso seria muito bom num trabalho integrado, de todos os pro-

fessores (...) uma construção de alguma coisa desse gênero que orientasse o grupo a fazer apreciações, começando de como fazer um resumo para depois como ir discutindo, porque no momento que você está dando a idéia de como é que se discute, eu acho que o aluno está se familiarizando um pouco com certos elementos da escrita acadêmica.

O Professor M considera que a leitura deveria ser - mas não é - uma responsabilidade compartilhada:

Eu acho que seria muito melhor que nós trabalhássemos com mais vagar os autores e ... a responsabilidade pela leitura, que obviamente, é uma responsabilidade do estudante, mas ela não é exclusiva e eu acho que os professores muitas vezes perdem isso de vista. Cabe, no meu entendimento, ao professor fazer as indicações conceituais, fazer as pontuações mais importantes do texto, mostrar onde há mudanças de perspectiva teórica em relação a outros autores. Esse conhecimento mais sintético o professor deve ter por dever de ofício, por ter lido de modo mais sistematizado. E muitas vezes, a leitura é atribuída exclusivamente ao aluno. É a idéia de que o seminário é aula de aluno, né? Então os alunos retalham o texto, cada um fica com dez por cento, vinte por cento do texto, e fazem a apresentação juntos. Isso obviamente não é uma leitura adequada (...) isso é péssimo que acontece, mas certas práticas docentes levam a isso. É muito negativo.

Nas entrevistas dos professores e nas respostas das alunas, colhi elementos para uma reflexão sobre a pedagogia da leitura que se desenvolve no curso de pedagogia em questão.

O professor que assume o lugar de leitor-guia - conforme a bonita expressão usada nas rodas de leitura literária -, costuma balizar o tema e os subtemas, apontar questões teóricas, explicitar pontos obscuros, apontar as obras dos antecessores em que se fundamenta o autor, os autores que partilham a mesma tendência, e os de posições opostas.

A ação do professor, contudo, não se limita ao desbravamento de dificuldades teóricas. Do ponto de vista afetivo, o professor como leitor-guia inspira e entusiasma os alunos-leitores, ao mesmo tempo que permanece atento às falas e aos silêncios da turma. A leitura é uma responsabilidade compartilhada por ele e seus alunos.

Uma questão importante a discutir é a determinação de objetivos de leitura pelo professor, visto que na maior parte das vezes o aluno não está livre para escolher o texto, nem o gênero textual. A determinação dos objetivos típicos da leitura de textos acadêmicos - compreensão de conceitos e teorias, distinção entre pressupostos, argumentos e evidências, verificação da pertinência das conclusões, comparação e crítica de idéias e pontos de

vista de autores, etc. -, é uma das responsabilidades do professor. *Uma leitura é adequada ou inadequada a um objetivo específico*, como disse Kleiman (1989^a, p.40), acrescentando:

No contexto escolar, o professor, um dos fatores do contexto imediato no leitor, é também constitutivo do processo. Ele determina, em grande medida, os objetivos de leitura, um dos quais poderia, inclusive, ser a retipificação do discurso (do autoritário ao polêmico) (...)

O silêncio dos alunos durante as aulas de discussão do texto, a não-leitura, a apatia, a recusa em providenciar os textos recomendados são sinais poderosos... mas de quê? Meu pressuposto é que são comportamentos de resistência diante de textos que não conseguem compreender, do excesso de trabalhos acadêmicos sem conexão entre si e da falta de orientação explícita sobre as tarefas de leitura e escrita. Também as dificuldades de relacionamento professor-alunos, ou do aluno com seus pares, podem vir à tona nas aulas em que o professor esperaria participação e só encontra passividade.

O adiamento da leitura do texto para depois de ouvir as explicações do professor (por muito que decepcione o docente que se vê falando diante de uma audiência muda) pode ser uma estratégia positiva dos alunos que não têm suficiente conhecimento do tema para embasar a leitura, muito menos a discussão. Um texto explicado verbalmente pelo professor (que para isso usa a sintaxe da língua oral e não, da escrita) possivelmente prepara para a leitura o aluno cujas dificuldades são tão grandes que ele sequer consegue identificar o quadro referencial proposto pelo autor. “O papel do professor pode não ser o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução” (Kleiman, 1989^a, p. 40)

O volume de textos prescritos poderia ser menor, em benefício do aprofundamento da leitura? Provavelmente sim, mas isso exigiria uma articulação constante entre os professores, para saber quais os textos recomendados, as datas marcadas para discussão, os trabalhos exigidos, etc. Um benefício adicional seria o fato de os professores tomarem conhecimento das leituras que circulam na faculdade, para fazerem referência, aproximações, contrastes entre autores.

Como docente-pesquisadora, implicada no processo de formação de leitores e tão envolvida neste trabalho quanto os colegas entrevistados, permito-me fazer algumas sugestões.

Primeiro, as dificuldades de leitura admitidas por algumas alunas e constatadas por quase todos os professores deveriam ser objeto de atenção da coordenação do curso de Pedagogia e do seu corpo docente. A discussão coletiva destas dificuldades pode ser um caminho para a tomada de consciência da “responsabilidade compartilhada“. Em segundo lugar, a seleção dos textos merece um comentário. Nós, professores, costumamos escolhê-los em função da relevância do autor, da obra, dos conceitos e teorias expostos para a fundamentação das disciplinas que ensinamos. Sem dúvida, são critérios insubstituíveis, mas há outros aspectos, referentes à macroestrutura textual, à

sintaxe e ao léxico que têm efeitos sobre o grau de legibilidade dos textos, conforme demonstrou Kleiman (1989a, 1989b, 1993) nas suas pesquisas sobre ensino de leitura e dificuldades de leitores do ensino fundamental. Adaptando os achados de Kleiman à leitura de alunos universitários, sugiro que o professor auxilie o aluno a examinar as seguintes questões:

Como se estrutura o texto, em que partes e seções se divide? Que conexões existem entre estas partes? Como o autor passa da introdução à argumentação, e desta à conclusão? Há títulos e subtítulos que indicam o tema, o objeto de pesquisa, ou problema tratado pelo autor? Existem marcadores formais – frases ou expressões - que anunciam os subtemas, as digressões, a conclusão ou o fim de uma exposição? Há palavras ou expressões que introduzem relações de causalidade, contraste, etc.? Há perguntas retóricas intercaladas no texto para levar o leitor a se concentrar em certos aspectos? Há elementos gráficos (negrito, palavras sublinhadas, uso da cor, etc.) para destacar as palavras, citações ou conceitos mais importantes? Há palavras desconhecidas, neologismos, ou expressões em língua estrangeira?

Este trabalho preparatório, desenvolvido de maneira continuada por vários professores, associado a uma definição clara dos objetivos da leitura e ao incentivo para que os alunos lancem mão de seu conhecimento do mundo e do tema provavelmente os ajudará a se tornarem leitores proficientes.

Conforme sugeriu o professor I, a produção de textos didáticos pelos professores e a publicação destes trabalhos pela universidade, em séries didáticas de boa apresentação mas de baixo custo, deveriam ser estimuladas, tornando mais intenso o diálogo entre alunos-leitores e professores-autores.

Em quarto lugar, a melhoria das bibliotecas deve também ser objeto de interesse e de luta política de professores e alunos, pois as universidades federais, em geral, não têm recebido verbas para atualização das bibliotecas e manutenção dos equipamentos de informática.

Finalmente, algumas questões não respondidas no presente artigo, que justificarão o prosseguimento da investigação: em que medida as alunas superarão dificuldades e tornar-se-ão mais aptas em matéria de leitura e escrita acadêmicas à medida que se aproximarem da conclusão do curso? Que formas de *trabalhar o texto* são mais produtivas no ensino superior? Que tipos de estratégias para leitura de textos argumentativos e dissertativos devem ser explicitadas para os estudantes? O que os alunos consideram *textos difíceis* do ponto de vista da estrutura textual, da sintaxe e do léxico? Como devem ser *trabalhados* pelos professores? Há exemplos de alunos-leitores desmotivados e desinteressados que se tornam leitores proficientes?

REFERÊNCIAS

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. 98.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CARVALHO, Marlene e 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, jul.1996, 68-72.

CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia de leitura na universidade. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *Teias*, no. 5, jan./jun.2002, 7-20.

CHARTIER, Anne Marie. Os futuros professores e a leitura. In: Batista, Antonio Augusto Barbosa Gomes e Galvão, Ana Maria de Oliveira(orgs.) *Leitura, práticas, impressos, letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

————— Debayle, Jocelyne e 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*. Trabalho apresentado na XX Reunião da Associação Nacional de pesquisa em educação (ANPEd), Caxambu, 1999.

DAUSTER, Tânia e col. A invenção do leitor acadêmico: quando a leitura é estudo. *Educação*, PUC-RIO, no.57, jan.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.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989a.

————— *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989b.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Atica, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 20ª. edição. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

VANHULLE, Sabine. La littérature dans la formation des futurs enseignants. *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, n. 1 et 2. Service de Pédagogie Expérimentale, Université de Liège, jan. 2000.

Marlene Carvalho é professora da Universidade Católica de Petrópolis e pesquisadora do Laboratório do Imaginário Social e Educação (LISE) da Faculdade de Educação da UFRJ. É Doutora em Ciências da Educação, pela Université de Liège, Bélgica. Seus trabalhos de pesquisa e publicações versam sobre alfabetização, leitura e letramento. **Publicações principais:** Trajetórias de leitura de estudantes de Pedagogia: avanços, aquisições, dificuldades. Revista da Faculdade de Educação Estadual da Bahia (FAEEBA). *Educação e Contemporaneidade*. ISSN 0104-7043. Salvador, v.13, n.21. jan./jun.2004, p.61-76. Livros: *Guia Prático do Alfabetizador*. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998. *Alfabetização e letramento: um diálogo entre a teoria e a prática* (no prelo).

E-mail: marlenecarvalho@bighost.com.br