

INÊS GEMELLI

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA LEITURA DOS ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA
UNIPAR CAMPUS - UMUARAMA - SEDE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SISBI/UFU



1000205419

UBERLÂNDIA/MG

2002

INÊS GEMELLI

MON

378:022.6

63.22.06

tes/mem

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA LEITURA DOS ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA
UNIPAR CAMPUS -UMUARAMA- SEDE**

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção de Título de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU / MG, sob a orientação da Professora Doutora Sandra Vidal Nogueira.

UBERLÂNDIA/MG

2002

G322r Gemelli, Inês

Representação social dos estudantes universitários do curso de Licenciatura em Letras da UNIPAR Campus Umuarama Sede sobre a leitura / Inês Gemelli. -- Universidade Federal de Uberlândia - UFU: Uberlândia, 2002. 90 p.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Vidal Nogueira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

1.Leitura. 2. Representação social – leitura. I. Universidade Federal de Uberlândia. II. Título.

CDD: 372.4

TERMO DE APROVAÇÃO

Inês Gemelli

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE A LEITURA DOS ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA
UNIPAR CAMPUS - UMUARAMA - SEDE**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia – UFU, pela Banca Examinadora:

UBERLÂNDIA/MG – 2002

Tudo posso naquele que me fortalece.

(Fillipenses, 4 - 13).

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial aos novos amigos do mestrado, e aos amigos de sempre Adelma, Dianete, Dirce Lúcia, Eliane, Ezilda, Marlene, Marli, Maria Regina Terezinha, pelo estímulo dado para a realização deste trabalho.

Ao Dr. Cândido Garcia e Prof^a Neiva Pavan Machado Garcia, Magnífico Reitor e Magnífica Vice-Reitora Executiva da Universidade Paranaense - UNIPAR, pela oportunidade de realização profissional e concretização deste sonho.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação, minha gratidão pelos ensinamentos transmitidos, apoio e compreensão.

Aos funcionários da Biblioteca Universidade Paranaense - UNIPAR, pelo incentivo recebido.

Aos membros da Banca Examinadora do Exame de Qualificação de Dissertação, pelas idéias propostas que enriqueceram esta pesquisa.

À Orientadora Doutora Sandra Vidal Nogueira, pela paciência e incentivo na realização deste trabalho.

Às alunas do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Paranaense Campus - Umuarama - Sede, que participaram da entrevista, viabilizando a realização da pesquisa.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	12
1.1 Conhecimento, saber e representação.....	12
1.2 Representação social e o ato de ler.....	17
2 LEITURA: CONCEITUAÇÕES E IMPORTÂNCIA	22
2.1 Entendimento em leitura	22
2.2 Comunicação social e leitura.....	33
2.3 Condição para a formação do leitor.....	38
3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A LEITURA	45
3.1 Conceito de leitura.....	45
3.2 Experiência escolar no campo da leitura	51
3.3 Recursos materiais mais utilizados pelos acadêmicos para o ato de ler.....	57
3.4 Compreensão da leitura pelos acadêmicos.....	61
3.5 Experiências como leitor e a prática profissional.....	68
CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
APÊNDICE	89

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre a representação social da leitura dos estudantes universitários do Curso de Licenciatura em Letras da UNIPAR - Campus Sede - Umuarama, visando aos seguintes aspectos: o que entendem por leitura, experiência escolar no campo da leitura, os recursos materiais disponíveis para o exercício do ato de ler, considerações sobre a compreensão dos diversos textos, contribuições das experiências anteriores com a leitura para a prática enquanto profissional. Para o desenvolvimento do estudo optei pela pesquisa qualitativa, e como instrumento para a coleta dos dados utilizei de entrevistas estruturadas. As entrevistas possibilitaram apreender a realidade em foco, e por este caminho, cheguei a uma análise da representação social da leitura dos alunos pesquisados. O universo da pesquisa compreendeu um total de 247 (duzentos e quarenta e sete) alunos concluintes do Curso de Licenciatura em Letras da UNIPAR - Sede - Umuarama. Foram selecionados como sujeitos da pesquisa, um total de 12 (doze) alunos para compor a amostra representando, aproximadamente, 5% dos alunos concluintes do Curso de Licenciatura pesquisado. A presente dissertação está assim estruturada: no primeiro capítulo, discuto os conceitos de representação social, enfocando os delineamentos dessa teoria, buscando explicitar como se realiza o processo de construção do conhecimento no espaço de suas representações; no segundo, abordo algumas tendências sobre leitura, considerando alguns aspectos relevantes para entendimento da mesma, enquanto comunicação social. Posteriormente, apresento considerações relativas à condição da formação do leitor, com ênfase nos aspectos que interferem positivamente e negativamente para que os alunos se tornem bons leitores. Ressalta-se, também, a leitura enquanto recurso importante de desenvolvimento de condições para a produção de textos e, no terceiro, apresento a análise dos resultados obtidos, mediante os dados coletados por meio das entrevistas para compreender a representação social da Leitura. Conclui-se que a maioria dos sujeitos não se considera bom leitor capaz de ler compreendendo. Apresenta um conceito voltado para a decodificação, decifração do código escrito. A trajetória dos acadêmicos parece não ter possibilitado a eles a capacidade de ler compreendendo. Faz-se necessário refletir sobre os valores que orientam conceitos, para que se possa compreender e transformar (desmestificando) as representações da leitura, o que se torna relevante especialmente para aqueles que se habilitam para o magistério.

ABSTRACT

This research had as objective contemplates about the social representation of the academical students' of the Course of Degree reading in Letters of UNIPAR - Campus Sede - Umuarama, seeking to the following aspects: what understands for reading, school experience in the field of the reading, the available material resources for the exercise of the action of reading, considerations on the understanding of the several texts, contributions of the experiences previous with the reading for the practice while professional. For the development of the study I opted for the qualitative research, and as instrument for the collection of the data used of structured interviews. The interviews made possible to apprehend the reality in focus, and for this road, I arrived the an analysis of the social representation of the researched students' reading. The universe of the research understood a total of 247 (two hundred and forty seven) students concluintes of the Course of Degree in Letters of UNIPAR - Thirst - Umuarama. They were selected as subject of the research, a total of 12 (twelve) students to compose the sample acting, approximately, 5% of the students concluintes of the Course of Degree researched. To present dissertation it is structured like this: in the first chapter, I discuss the concepts of social representation, focusing the delineamentos of that theory, looking for explicitar as he/she takes place the process of construction of the knowledge in the space of their representations; in the second, I approach some tendencies on reading, considering some relevant aspects for understanding of the same, while social communication. Later, I present relative considerations to the condition of the reader's formation, with emphasis in the aspects that interfere positively and negatively so that the students become good readers. It is stood out, also, the reading while important resource of development of conditions for the production of texts and, in the third party, I present the analysis of the obtained results, by the data collected through the interviews to understand the social representation of the Reading. It is ended that most of the subjects is not considered good reader capable to read understanding. He/she presents a concept returned for the decoding, decifração of the written code. The academics' path seems not to have made possible them the capacity to read understanding. It is done necessary to contemplate on the values that guide concepts, so that one can understand and to transform (desmestificando) the representations of the reading, which if it turns relevant especially for those that are enabled for the teaching.

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática “Representação Social dos Estudantes Universitários do Curso de licenciatura em Letras sobre a Leitura” iniciou-se no ano de 1989 quando cursava a Faculdade de Biblioteconomia e Documentação na Universidade Estadual de Londrina. Durante o período de estágio curricular, pude manter contato através de estágios extracurriculares com os alunos dos diversos níveis de ensino que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Neste período deparei-me com alguns comentários entre os professores do tipo “eles não lêem, por isso não aprendem e não escrevem”. Vivi, com isto, momentos inquietantes que me levaram a buscar o entendimento para a questão.

Conclui o curso de Biblioteconomia e Documentação no ano de 1989, e no ano seguinte de minha formação, ano de 1990, iniciei minha carreira profissional, atuando como bibliotecária no Ensino Superior. Como profissional envolvida diretamente com a leitura constatei a forma de organização das bibliotecas no sentido de orientação de uso e administração dos recursos, programas e atividades desenvolvidas com a leitura, pelos professores. Observei que na prática, as instituições de ensino de um modo geral, não desenvolvem dinâmicas de leitura dentro de uma perspectiva ampla. Sendo a função da escola ensinar a ler e escrever, ela vem privilegiando a leitura da escrita em detrimento da "leitura do mundo" que o aluno tem e traz para o contexto escolar.

Na condição de bibliotecária fui notando que o cotidiano escolar tende a homogeneização (mesmos gestos, mesmas palavras), apesar de existirem vários níveis de saberes escolares. Alguns eram considerados válidos, os tradicionais; outros eram novidades, modismos de recém formados, por isso não mereciam discussão, e só depois de provada sua validade é que seriam discutidos. Constatei, ainda, que o cotidiano escolar tinha suas regras e cultura própria, e a vivência dos professores parecia se impor à determinadas práticas.

Acredito que o meu envolvimento com o cotidiano das instituições de ensino de modo geral e, particularmente, com os professores de Língua Portuguesa, através do diálogo e da partilha de saberes e experiências escolares com eles é que, na verdade, me levaram a definir o tema e o problema do presente estudo. Desta forma, fui estabelecendo uma relação entre as minhas preocupações, minha atuação profissional como Bibliotecária e as teorias sobre a leitura. Pude constatar que muitas das minhas indagações tinham a ver não só com os saberes dos professores de Língua Portuguesa e alunos dos Cursos de Licenciatura em Letras sobre leitura, saberes que determinam suas práticas, mas também com o meu próprio conhecimento. Assim, verifiquei a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre o ato de ler e, a partir dos estudos e reflexões teóricas comecei a organizar minha própria experiência e conhecimento, delimitando o meu campo de estudo.

Decidi, portanto, estudar como os alunos dos Cursos de Licenciatura em Letras, objeto de minha pesquisa, representam socialmente a leitura para tentar responder a uma inquietação pessoal e, também, para discutir algumas questões presentes

principalmente no discurso dos professores de Língua Portuguesa, tanto no meio universitário como entre outros grupos.

A pesquisa busca reflexões sobre um aspecto importante a ser considerado como instrumento de trabalho na compreensão de um texto de leitura que é a representação social do leitor. Rangel (1998) entende a noção de representação social, tendo em vista a sociologia histórica do ato de ler associada à prática cultural. Em outras palavras, seu interesse diz respeito à construção e leitura da realidade social em diferentes espaços e tempos. Tais atividades supõem disposições que se fundam em classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e apreensão do mundo real. Nesse sentido, “representação” refere-se a esquemas construídos correspondentes aos interesses dos que os geram. Sendo assim, é possível estabelecer relações entre o que é dito ou pronunciado e o lugar social daquele que o profere.

Continuando com o pensamento de Rangel (1998), representações e conceitos formam uma “categoria” na qual se expressam, conceitualmente, elementos da representação que, pela constância e atenção nas pesquisas, podem ser identificados como integrantes do “núcleo central” das concepções teóricas; dentre esses elementos conceituais destacam-se associações (ou dissociações) da representação como mito, imagem, imaginário ou ideologia, assim como a sua caracterização como tipo de conhecimento prático e de senso comum que se forma de acordo com as experiências, comunicações e interações cotidianas.

É nessa perspectiva que pretendo compreender as maneiras pelas quais os alunos conceituam a leitura e, assim, transformam sua auto-representação e sua representação social, com base na seguinte questão: Qual a representação social da leitura dos estudantes universitários do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Paranaense – UNIPAR – Campus – Sede?

A educação contemporânea deve aspirar a fortalecer o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico entre os alunos, como elementos fundamentais da futura interpretação e compreensão do mundo pessoal e social (fundamentalmente das crenças e dos valores que estruturam suas percepções e experiências). Não se deve esquecer, contudo, de que a aprendizagem é resultado, basicamente, da interpretação e da compreensão, e sem elas é muito difícil, para não dizer impossível, que esta ocorra.

Garantir a compreensão e a reconstrução das representações sociais e das concepções de si mesmo e do mundo que os alunos possuem, são premissas básicas deste processo de aquisição dos saberes escolares. O caráter situado, ativo, complexo e dinâmico deste processo obriga as instituições educativas oferecer experiências e vivências significativas e relevantes, se quiserem propiciar o papel criativo e ativo dos alunos na compreensão e na (re) construção dos seus próprios conhecimentos e na apropriação das ferramentas e estratégias orientadoras de sua compreensão e intervenção crítica do mundo. Portanto, conhecer, indagar, interpretar e compreender a realidade, tomar decisões autônomas e dotar de

significação a própria experiência requer que o aluno se aproprie dos esquemas de pensamento e das dinâmicas de intervenção a seu alcance.

Ao meu ver, a realidade apresenta inúmeras manifestações culturais originárias de várias camadas sociais e de vários povos, cuja força significativa as tem feito perdurar por séculos. Daí a necessidade de se compreender tanto a leitura quanto a cultura, para além dos limites que as instituições de ensino impuseram, ousando questioná-las e aventando alternativas.

Ao perguntar o que é leitura, cada um chegará a uma resposta diferente. Isso porque se trata de uma experiência individual, na qual o leitor participa com uma aptidão que depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas antes de sua capacidade de dar sentido a eles e de compreendê-los.

Deixando de lado uma enorme quantidade de aspectos teóricos e técnicos importantes, tentarei averiguar em que medida o contexto sociocultural, os conhecimentos do mundo, as experiências e as crenças individuais influenciam na organização das inferências durante a leitura.

Assim, essa pesquisa tem como objetivo refletir sobre a representação social da leitura dos estudantes universitários do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Paranaense Campus – Umuarama – Sede, visando aos seguintes aspectos: o que entendem por leitura, experiência escolar no campo da leitura, os recursos materiais disponíveis para o exercício do ato de ler, considerações sobre a

compreensão dos diversos textos, contribuições das experiências anteriores com a leitura para a prática enquanto profissional.

Penso que o conjunto dos conceitos atribuídos pelos alunos pesquisados em relação ao seu conceito sobre leitura, constituem-se em representações face à compreensão dos mesmos, uma vez que poderão traduzir entrelaçamentos de sistemas simbólicos, que compreendem a totalidade das suas consciências individuais.

A seguir apresento os caminhos desta investigação.

Os caminhos da investigação

Para o desenvolvimento do estudo optei pela pesquisa qualitativa. Segundo Silva (2000), a pesquisa qualitativa considera uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.05), [...] *o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa*. Assim, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos

participantes. Cinco características básicas configuram o conceito de pesquisa qualitativa:

[...] 1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento supondo contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada;* 2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos;* 3. *A preocupação com o processo é maior do que com o produto;* 4. *O “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;* 5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* (Lüdke e André, 1986, p. 11-13).

A temática que essa pesquisa se propõe desenvolver, qual seja, “Representação Social da leitura dos Alunos do Curso de Licenciatura em Letras da UNIPAR“, determinou a escolha da abordagem qualitativa. Para tanto, acreditei ser necessário estar atenta para não limitar a descrição dos dados do fenômeno em estudo.

Iniciei o estudo em 1999, com término no mês de dezembro de 2001, onde consultei documentos, livros, teses, dissertações, artigos de revistas, jornais e *internet*, procurando compreender e aprofundar o debate em torno do tema. Essa revisão bibliográfica serviu de fonte de informações para sustentar e encaminhar a problemática da pesquisa.

Como instrumento para a coleta dos dados, utilizei-me de entrevistas estruturadas, em Apêndice A. As entrevistas possibilitaram apreender a realidade em foco. Por este caminho, cheguei a uma análise da representação social da leitura dos sujeitos pesquisados. As atividades desenvolvidas foram realizadas de forma articulada, para interpretação mais ampla. Esta postura visou [...] *descrever da*

melhor forma possível, fatos, falas e expressões (Resende, 1995, p.59), e, inclusive, que eu me colocasse fora do objeto de estudo e dentro dele.

Todas as entrevistas foram por mim preparadas e conduzidas, foram gravadas e as falas foram transcritas em documento próprio para posterior análise. Os dados das entrevistas, isto é, o discurso dos acadêmicos entrevistados, foram compilados e organizados para a sistematização da análise. Apoiei-me no discurso de Rangel (1998), ao salientar que:

Tomando-se as dissertações e teses examinadas (portanto, nos seus limites), é relevante assinalar que a palavra e, nela, os conceitos se expressam, constitui a substância e o meio de revelação dos dados que se procuram no estudo das representações; essa observação se faz com base na predominância dos procedimentos metodológicos adotados, nos quais as falas dos sujeitos, obtidas, especialmente em entrevistas, constituíram o principal "corpus" de análise. Prevalece sem dúvida, a utilização de análise do discurso e da análise de conteúdo, nas quais a palavra é o cerne, a unidade (essencial) dos sentidos da representação (Rangel, 1998, p.81).

Como se trata de pesquisa qualitativa, procurei estar em contato direto e prolongado com o ambiente e a situação a ser investigada, realizando um delicado trabalho de campo, procurando presenciar e investigar o maior número de situações em que meu objeto de estudo se manifestasse, sem no entanto, permitir que ocorresse qualquer tipo de manipulação de minha parte. Fiquei atenta para o maior número possível de elementos presentes nas situações vivenciadas, para melhor compreensão do problema estudado.

A sistematização dos dados em nível dos alunos foi feita de acordo com os seguintes passos: a) transcrição das falas dos alunos, b) identificação de aspectos

comuns das falas, c) levantamento do tema central emergente dos depoimentos, d) levantamento das categorias mais amplas; e) síntese das principais tendências evidenciadas.

Desta forma, as entrevistas foram preparadas cuidadosamente, feitas com base num roteiro bastante flexível para diagnosticar através das respostas dos acadêmicos, a representação social dos mesmos sobre a leitura com base nas seguintes questões: o que entendem por leitura, a experiência escolar no campo da leitura, os recursos materiais disponíveis para o exercício do ato de ler, considerações sobre a compreensão dos diversos textos, contribuições das experiências anteriores com a leitura para a prática profissional.

População e amostra

O universo da pesquisa foi constituído por um total de 247 (duzentos e quarenta e sete) alunos matriculados no ano de 2001 e concluintes do Curso de Licenciatura em Letras da UNIPAR – Sede- Umuarama. Foram selecionados como sujeitos da pesquisa um total de 12 (doze) alunos para compor a amostra. O critério utilizado para escolha da amostra levou em conta os acadêmicos em exercício no magistério, representando um total de aproximadamente 5% do universo.

Análise e interpretação dos dados

Para a análise e interpretação dos dados coletados, procurei captar o essencial referente à representação social da leitura de cada aluno participante da pesquisa no conjunto de seus discursos.

Esse processo permitiu-me verificar a opinião dos participantes da pesquisa agrupando-os e separando-as por convergências e divergências em relação aos seus discursos. Assim, a fala dos alunos foram transcritas no conjunto de seus discursos para uma análise descritiva visando aos seguintes aspectos:

- Conceito de leitura;
- Experiência escolar no campo da leitura;
- Recursos materiais mais utilizados pelos acadêmicos para o ato de ler;
- Compreensão da leitura pelos acadêmicos, experiências como leitor e a prática profissional.

Estrutura do trabalho

Para melhor discorrer e alcançar os objetivos propostos a presente dissertação está assim estruturada:

No primeiro capítulo, discuto os conceitos de representação e representação social sobre o ato de ler, e partindo da noção de representação social enfoco os

delineamentos dessa teoria buscando explicitar como se realiza o processo de construção do conhecimento no espaço das representações dos sujeitos.

No segundo capítulo, abordo algumas conceituações e importância da leitura, alguns aspectos relevantes para entendimento da mesma, enquanto comunicação social. Posteriormente, apresento considerações relativas à condição para a formação do leitor, com ênfase nos aspectos que interferem positivamente ou negativamente para que os alunos se tornem bons leitores. Ressalto, também, a leitura enquanto recurso importante de desenvolvimento de condições para a produção de textos.

No terceiro capítulo, apresento a análise dos resultados obtidos, mediante os dados coletados por meio das entrevistas aplicadas junto aos acadêmicos concluintes do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Paranaense – UNIPAR – Campus – Umuarama – Sede, para compreender a representação social dos mesmos sobre a leitura.

1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Este capítulo tem como objetivo discutir os conceitos de representação social. Para tanto, partindo da noção de representação social, apresento os delineamentos dessa teoria, buscando explicitar como se realiza o processo de construção do conhecimento no espaço das representações, tecendo considerações sobre o ato de ler.

1.1 Conhecimento, saber e representação

O ato de representação é um ato de pensamento pelo qual um sujeito se relaciona com um objeto, não podendo deixar de evocar a seu propósito as representações teatrais e políticas. Metaforicamente, estas representações podem esclarecer os caracteres da representação social.

Quanto ao ato, primeiramente, representar é tomar o lugar de, estar no lugar de. Neste sentido, a representação é a representação mental de alguma coisa: objeto, pessoa, acontecimento ou idéia. Pelo que a representação se assemelha ao símbolo, ao signo. Como eles, a representação reenvia a uma outra coisa. Não existe representação social que não seja representação de um objeto, mesmo sendo ele

mítico ou imaginário. Por outro lado, representar é re-presentar, tornar presente ao espírito, à consciência.

Em todos esses casos, trata-se da representação do conteúdo mental concreto de um ato de pensamento, que restitui simbolicamente algo ausente, reaproximando algo distante. Para Moscovici (1984, p.58), representar significa:

[...] representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstitui-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre um conceito e percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de "realismo", de materialidade das abstrações, visto que podemos agir com elas, e de abstração das materialidades, porquanto exprimem uma coisa precisa. Essas constelações intelectuais, uma vez fixadas, fazem-nos esquecer de que são obra nossa, que têm um começo e que terão um fim, que a sua existência no exterior ostenta a marca de uma passagem pelo interior do psiquismo individual e social.

Pode-se dizer que pelos laços que se unem à linguagem, ao universo do ideológico, do simbólico e do imaginário social, por seu papel na orientação das condutas e das práticas sociais, as representações sociais são objetos cujo estudo restitui à disciplina suas dimensões históricas, sociais e culturais.

As representações ocupam intervalos, qual seja, os interstícios entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Para Lefebvre (1983), as representações revelam-se como estáveis e móveis, reativas e superáveis, como alegorias e estereótipos, incorporados de maneira sólida em espaços e instituições. As representações apresentam-se, como níveis diferentes do conhecimento. É, portanto, esse entendimento de

representação como nível do conhecimento revelado pelo discurso e pelas práticas pedagógicas que busco utilizar nessa pesquisa.

Segundo Penin (1989), o processo de construção de conhecimento se realiza no espaço das representações sociais, constituído por concepções de várias ordens e por sua vivência, podendo possibilitar a saída da alienação. O conhecimento sistematizado e os saberes escolares se relacionam em movimento constante e didático e, entre eles, as representações fazem o papel de mediadoras.

Penin (1993) afirma que entre as representações que se formam no cotidiano escolar, algumas se consolidam, modificando o concebido (reflexão do sujeito), outras circulam ou desaparecem. É a partir da articulação estabelecida entre o concebido (reflexão do sujeito), os saberes cotidiano e o conhecimento sistematizado que o professor representa o ensino.

Essa ou essas representações, por sua vez, influenciam seja o discurso, seja a prática de ensino. Representações assim se manifestam através dos fatos de palavras e dos fatos de ação social do professor, incluindo a prática de ensino, e não somente através do seu discurso (Penin, 1993, p. 8).

É no espaço das representações que as articulações entre o vivido - a prática e as formulações a respeito da própria vivência do ensino, e o concebido - reflexão do sujeito, ou seja, concepções emitidas a respeito do ensino são possíveis. Penin (1993, p.8), considera que:

[...] esse espaço das representações é onde se estabelecem os embates, as contradições, os conflitos e o mal-estar, e onde se dão as relações com o outro (presente - relações sociais - ou ausente - autores, pessoas-

referências mas não próximas); e também, e sobretudo, é o lugar do esforço e da busca (Penin, 1993, p.8).

O conhecimento sistematizado pode dominar as representações e mesmo assim orientar práticas miméticas (uso pontual de modelos de ensino), ou ainda, as próprias representações podem dominar a prática, e essa se apresentará como espontânea, empírica, ingênua, intuitiva.

Para explicitar a noção de representação, Lefebvre (1983), acrescenta mais dois conceitos: presença e ausência, momentos que na opinião do autor são possibilitadores ou não da superação da alienação da vida cotidiana. Comentando a respeito dos conceitos de presença e ausência, o autor argumenta que estes são de extrema importância, pois é neles que as várias concepções, presentes no imaginário ou nas representações sociais, e os elementos provenientes da vivência são contrapostos das mais diferentes formas. Ao tomar essas concepções e a vivência para uma análise crítica é que o sujeito organiza o seu "concebido" e o seu "vivido".

A busca do conhecimento realizado sobre o concebido e o vivido e a relação desses com o conhecimento sistematizado, pode resultar segundo Penin (1994, p.38), em um ato criador, pois [...] *presença é o momento que realiza em ato o resultado da crítica sobre as representações. Esse será um ato criativo e não repetitivo. A autora entende que qualquer saber deve ser examinado pelo profissional da educação antes de ser considerado válido, seja ele proveniente do conhecimento sistematizado ou do vivido. Potencialmente, conhecimento sistematizado ou vivido podem abrir caminho para ações criativas e para a presença.*

Lefebvre (1983) recoloca na questão do conhecimento a relação entre representações e conhecimento - considerando os saberes não organizados, via saber instituído, mas que existem na prática social. Para este autor, a vida cotidiana é um nível de realidade social, um nível da totalidade. Por constituir-se em nível de realidade, a vida cotidiana não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas apenas a esse nível da realidade. Há necessidade de se resgatar o saber da vida cotidiana.

Segundo Lefebvre (1983), o cotidiano apresenta-se programado, ou seja, a cotidianidade instaurada e consolidada no mundo moderno urbano apresenta-se como o império das representações. Essa cotidianidade é percebida pela homogeneidade dos tempos cotidianos e, paradoxalmente, pela fragmentação dos mesmos, surgindo também a hierarquização de tais tempos cotidianos, em que desigualdades de situações são consideradas como importantes ou desprezíveis. Esses aspectos da cotidianidade podem chegar a se caracterizar por uma continuidade absoluta, levando o indivíduo à alienação.

Numa análise promovida sobre a leitura nas escolas públicas, Allende e Condemarin (1987) identifica a presença de alguns fatores causadores da homogeneização, da fragmentação e da hierarquização do cotidiano. Tais fatores demonstram como o cotidiano escolar vem sendo impelido para a cotidianidade (cotidiano programado).

1.2 Representação social e o ato de ler

O estudo das representações sociais revelam alguns elementos importantes para compreender as construções sociais sobre certos conceitos e a apropriação que o sujeito faz destas construções. Por um lado, indica modos de pensamento sobre os objetos sociais, por outro, lado evidência o modo como o sujeito se define com relação a esses objetos. Logo, ao buscar compreender as representações sociais dos conceitos de leitura, tenta-se também entender sua influência sobre a identidade dos sujeitos. Propor esta discussão significa, como salienta Chartier (1990), compreender as estratégias e a gestão dos conhecimentos no sentido da valorização da ação em relação a toda uma mobilização psíquica e um investimento do tipo sócio-emocional.

O sujeito, ao nascer, encontra representações sociais sobre objetos, às quais ele deverá compartilhar para tornar-se parte do grupo social. As representações indicam modos de pensamento sobre os objetos sociais, mas elas têm uma importante influência no que concerne o modo como o sujeito se define em relação a esses objetos. Logo, ao buscar compreender as representações sociais sobre o conceito de leitura, tenta-se também entender sua influência sobre a identidade dos sujeitos pesquisados.

Chartier (1990) comenta sobre a noção de representação, enfatizando que esta é construída a partir de acepções antigas. Para este autor, inicialmente, o sentido de representação manifesta a tensão entre duas famílias de sentidos: por um lado, a

representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro lado, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. Hoje, porém, ela é um conceito mais abrangente, é um dos conceitos mais importantes quando se pretende compreender o funcionamento de uma sociedade ou definir as operações intelectuais que permitem ao homem apreender o mundo. Chartier (1990, p.23) sintetiza o conceito de representação ressaltando que:

Mais que o conceito de mentalidade, a representação permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivas graças às quais uns "representantes" (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade.

O autor reforça a presença do social nas elaborações pessoais e mesmo a presença ou permanência de formulações científicas no pensamento do homem comum. Nessa linha de raciocínio, Chartier (1990) argumenta que o caminho para o entendimento da construção de um sentido num processo determinado é entender as representações. A problemática do mundo com representações, moldado através das séries de discursos que o aprenderam e o estruturaram, conduz obrigatoriamente, a uma reflexão sobre o modo pelo qual a leitura pode ser apropriada pelos leitores de textos ou imagens.

Chartier (1990, p.24) aborda o campo da leitura, através da compreensão das representações, afirmando que:

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se, necessariamente, uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma norma de compreensão de si próprio e do mundo.

As abordagens que consideram o ato de ler como uma relação transparente entre o sujeito e o texto são insatisfatórias, pois, segundo Chartier (1990), apresentam o ato de ler como uma abstração, reduzido ao seu conteúdo semântico como se existisse fora dos objetos que o oferecem à decifração – e o leitor – também ele abstrato, como se as práticas através das quais ele constrói e se apropria do sentido do texto não fossem históricas e socialmente variáveis. A este respeito o autor salienta que:

Os textos não são depositados nos objetos, manuscritos ou impressos, que o suportam como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole. Considerar a leitura como um ato concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarada como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais (Chartier, 1990, p. 25).

A apropriação, tal como a entende o autor, tem por objeto uma história social das interpretações, remetida às suas determinações fundamentais que podem ser sociais, institucionais, culturais e inscritas nas práticas específicas que as produzem.

Ainda, de acordo com Chartier (1990, p. 27):

Esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido rompendo com a antiga idéia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha obrigação de identificar, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado no mundo.

As argumentações do autor acima citado apontam para a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação, de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação. A história cultural, entendida por Chartier (1990), como análise do trabalho de representações, tem por objetivo identificar o modo pelo qual, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída e pensada e dada à leitura.

Embora não marcando as diferenças de perspectivas entre Lefebvre (1991) e Chartier (1990), pode-se pensar a representação como o espaço no qual se dá o processo de assimilação da realidade pelo indivíduo, bem como a interpretação que ele faz dessa mesma realidade.

Os sociólogos e filósofos analisaram as representações coletivas impostas de fora do sujeito como coisas. Para Lefebvre (1991, p. 20), as representações também vêm de dentro do indivíduo, e [...] *são contemporâneas da constituição do sujeito, tanto da história de cada indivíduo como da gênese do indivíduo na escala social.*

As representações, entendidas como fatos de palavras e de prática social, parecem ser construídas através das experiências da vivência, do conhecimento, dos valores e das informações que são transmitidas pela educação. Assim, elas apresentam-se como pessoas e, ao mesmo tempo, como sociais, já que não se pode negar que o social impõe ao indivíduo uma forma de representá-lo.

Estabelecida essa relação entre o individual e o social, chega-se à base teórica do conceito de representação. Segundo Penin (1989, p. 29) [...], *as representações circulam ao redor de coisas fixas: instituições, símbolos, arquétipos. Interpretam a vivência e a prática.*

O entendimento de representação é algo formado na “imbricação” entre representações chamadas sociais e aquela proveniente da vivência pessoal do sujeitos. Lefebvre (1991) entende que as representações sociais chegam a sujeitos determinados e como esses, a partir de suas vivências, elaboram e reagem a elas, criando, assim, suas representações.

Uma vez apresentadas as discussões sobre o conhecimento, saber e representação, assim como, a representação social e o ato de ler, discuto, no capítulo seguinte, algumas tendências sobre leitura.

2 LEITURA: CONCEITUAÇÕES E IMPORTÂNCIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas conceituações sobre leitura. Para tanto, abordo alguns aspectos considerados relevantes para entender a importância da leitura enquanto comunicação social. Posteriormente, apresento considerações relativas à formação do leitor, com ênfase nos aspectos que interferem positivamente e negativamente, para que os alunos se tornem bons leitores. Ressalta-se, também, a leitura enquanto recurso importante de desenvolvimento de condições para a produção de textos.

2.1 Entendimento em leitura

A leitura é influenciada por muitas variáveis como as de natureza cognitiva, perceptual, emocional, lingüística, neurológica, social, educacional e outras. Estas variáveis combinam-se de diversas maneiras e, além disso, não são estáticas, ao contrário, alternam-se constantemente propiciando que a leitura tenha sido abordada por estudiosos de diversas áreas do conhecimento humano e gerando várias concepções teóricas, elencadas sucintamente a seguir.

Por volta da década de 70, a leitura era concebida como uma reação aos estímulos gráficos. Para Allende e Condemarin (1987), o leitor nesta concepção deveria identificar os vários signos gráficos e transformá-los nos respectivos sons. Esta operação é comumente denominada de decodificação e possibilita ao leitor

realizar a leitura oral. Na sua aprendizagem, eram destacadas as variáveis perceptuais que possibilitam a diferenciação dos diversos signos gráficos perceptuais, e a memória tinha também um papel decisivo, já que as ligações signos-sons deveriam ser armazenadas.

Por sua vez, Brandão (1992) considera que as críticas efetuadas a essa concepção, realçam que a mera decodificação de um texto não significa que o mesmo tenha sido compreendido. Dessa forma, tem sido considerada como sendo uma operação parcial da leitura que, embora necessária, não é suficiente, pois não se pode reduzir a leitura a uma mera decodificação.

Porém, no início da década de 80, tenta-se neutralizar esse processo que passa a ser analisado sob uma nova ótica: estudos acadêmicos dão ênfase ao uso social da linguagem. Segundo Freitas (1997, p. 113), *teleologicamente falando, nomeia-se a instituição escola como responsável para desenvolver a leitura e a escrita sob esse novo ponto de vista*. Todavia, ao invés de a escola transformar a teoria em prática, ela executou um trabalho exatamente inverso. Criou-se uma leitura exclusivamente escolar: o aluno foi levado a ler por ler, escrever por escrever. Exigiu-se dele um respeito cego e contemplativo diante da leitura e da escrita e passou-se a valorizar a aprendizagem calcada na reprodução fiel dos textos considerados de boa qualidade. Com isso, desvinculou-se o autor do leitor e do próprio texto produzido. O texto sem autonomia, sem sentido e sem criatividade reforçou o desprazer diante da leitura e da escrita.

Fato comum no passado, e que segundo Freitas (1997), parece perdurar até os dias atuais, é o de os professores eliminarem os dois momentos mais ricos da leitura: o cotejo e a produção de novos sentidos. Este autor comenta que os leitores são obrigados a reproduzir, os significados já constatados e cristalizados pelo professor e / ou pelo livro didático. A autora citada entende que uma concepção equivocada da natureza da linguagem leva a estratégias também equivocadas quando se quer levar os alunos a interpretar textos “extraíndo as idéias principais” e, na hora da discussão do texto, é o professor quem decide que “idéias principais” são corretas, negando ao estudante o estatuto de leitor.

Para Silva (1988), acertar na leitura é se encaixar no significado consagrado e petrificado pela instituição escolar. Este autor ressalta ainda que, compreender um texto é reproduzir a idéia na tentativa de se aproximar daquilo que o professor e /ou o livro didático aponta como certo e não gerar ou criar novas possibilidades de significação para os textos. Dessa forma, ao invés de um processo aberto e partilhado, tem-se um mecanismo restritivo, convergente e de total desacordo com a natureza do ato de ler. O procedimento rotineiro com que se trabalha a leitura escolar, transforma-se num processo mecânico que não inclui a motivação causando o desinteresse por parte do aluno. Assim, a leitura deixa de ter valor em si, transforma-se num pretexto de atividades, colocando o professor como aquele que tudo sabe, impedindo que eu do “leitor-aluno” se manifesta no contato com o texto.

Até a década de 70, a leitura era pensada como uma questão de decodificação de letras, de palavras escritas em sons da fala, constituindo-se num processo totalmente

mecanicista. A grande preocupação era de desenvolver uma tecnologia da leitura centrada no leitor principiante.

A decodificação pode ser compreendida, dentro dos processos da leitura, como a capacidade para identificar um signo gráfico por um nome ou por um som. Se você vê algo escrito em chinês e não é capaz de identificar nenhum dos signos, nem pelo nome, nem pelo som e nem pelo seu significado, quer dizer que não é capaz de decodificar nada. (Alliende e Condemarin, 1987, p.25).

Para o autores citados acima, a decodificação é somente uma base inicial necessária, pois aprender a ler significa compreender textos escritos. Deste modo, uma pessoa aprende a ler somente quando é capaz de compreender uma grande variedade de textos escritos, e, em particular, aqueles que são necessários ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Também, Goodman (1990) entende a leitura não somente como decodificação, havendo necessidade de se compreender o próprio processo de seu desenvolvimento de forma a se examinar a “tecnologia educativa”, dentro de uma perspectiva psicolinguística. Nessa perspectiva os processos são tanto pessoais quanto sociais, e para compreender esse processo de leitura, faz-se necessário observar e estudar as maneiras pelas quais o leitor, o escritor e o texto contribuem para o conhecimento. Portanto, ler não é apenas um ato cognitivo, mas também social,

[...] Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura, dependente fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori e do que acredita, ou seja, antes da leitura. Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentarão variações no que se refere à compreensão do mesmo, segundo a natureza de suas contribuições

peçoais ao significado, podendo interpretar somente de acordo com a base do que conhecem (Goodman, 1990, p.15).

Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias e de esquemas acerca da informação que é representada nos textos. Desta forma, o autor citado acima, começa a ampliar o significado de leitura, pois demonstra que ler não é um ato passivo. Ressalta que, para entender um texto é necessário possuir alguns conhecimentos sobre o assunto abordado por ele. Esse conhecimento anterior (prévio) possibilita ao leitor interagir com o texto e, portanto, as condições efetivas de interação pela leitura começam a ser definidas. É importante salientar que essa interação difere das demais interações sociais, pois a relação texto-leitor – autor é diferente.

Na trajetória existencial de cada pessoa, segundo Martins (1991), interpõem-se inúmeras barreiras ao ato de ler. Para esta autora, quando, desde cedo, vêm-se carentes do convívio humano ou com relações sociais restritas, quando suas condições de sobrevivência material e cultural são precárias, restando também suas expectativas, as pessoas tendem a ter a sua aptidão para ler, igualmente constrangida. Nesse caso, a questão está mais ligada às condições de vida, a nível pessoal e social. Essa constatação enfatiza a interação das condições interiores (subjetivas) e exteriores (objetivas) fundamentais para desencadear e desenvolver a leitura.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1987), nenhuma metodologia de ensino constitui por si só leitores efetivos. A maioria das pessoas alfabetizadas se limita à leitura

com fins eminentemente pragmáticos, mesmo cientes da importância de ler como forma de conquistar autonomia e deixar de “ler pelos olhos dos outros”. A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, favorecendo a formação integral do cidadão. Todavia, a leitura é limitada pelas instituições de ensino, com a utilização preponderante de livros didáticos. Não é de admirar a preferência pela leitura de coisas bem diferentes daquelas impostas na sala de aula, sem a cobrança inevitável das avaliações e “fichas de leitura”.

Desta forma, constata-se mais um motivo para ampliar o conceito de leitura, todavia essa ampliação pressupõe transformações na visão de mundo, em geral, e na cultura, em particular (isso porque culturalmente percebe-se a produção escrita provinda do trabalho de letrados). Para Tarocco (1999), a realidade apresenta inúmeras manifestações culturais originárias de várias camadas sociais e de vários povos, cuja força significativa as tem feito perdurar por séculos. Daí a necessidade de se compreender tanto a leitura quanto a cultura, para além dos limites que as instituições impuseram, ousando questioná-las e aventando alternativas.

Quanto ao conceito de leitura, partilho da posição de Goodman (1990), ao criticar a tese de que a leitura seja um processo preciso que envolve uma percepção exata, detalhada e seqüencial, com identificação de letras, sílabas, palavras, estruturas sintáticas, proposições e outras coisas mais. Na verdade, a leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se

desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples podem oferecer compreensões mais inesperadas.

Como ressalta Spiro (1990), apesar de pouco saber a respeito do problema da compreensão de textos, já emerge como fundamental um consenso, ou seja, que os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão, de modo que o sentido não reside no texto. Este autor entende que embora o texto permaneça como o ponto de partida para a sua compreensão, ele só se tornará uma unidade de sentido na interação com o leitor.

O processo de leitura é único. A diferença entre um leitor capaz e um que não o é, não reside no processo pelo qual é obtido o significado a partir do texto, mas na maneira pela qual cada leitor utiliza esse único processo. A leitura emprega uma série de estratégias (seleção, predição, inferência), e uma boa estratégia, no entender de Goodman (1990), seria a de montar um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar a informação; já que o conhecimento estruturado que se tem sobre situações da cultura cria expectativas em relação ao texto.

Goodman (1990) compreende a leitura como um processo interativo e interpretativo. O autor demonstra que ler não é apenas um aprendizado escolar; antes, amplia o campo de abrangência da leitura, demonstrando que a vivência em um mundo letrado favorece seu desenvolvimento.

Para Smith (1991), a leitura é uma atividade construtiva e criativa, que apresenta quatro características distintivas: é objetiva, seletiva, antecipatória (previsão) e baseada na compressão; temas sobre os quais o leitor exerce controle. O autor dá ênfase à previsão ressaltando que:

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escritos, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e , assim compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambigüidade e elimina de antemão, alternativas irrelevantes (Smith,1991, p. 34).

Como se observa, Goodman (1990) e Smith (1991) conceituam a leitura numa perspectiva interativa. A natureza interativa do processo faz com que o leitor use todos os recursos disponíveis para a compreensão. Assim, além das estratégias importa também, o seu conhecimento prévio, e o leitor vem se constituindo, através da fala dos autores, como um ser ativo, que constrói significados para o texto, selecionando, prevendo, formulando e reformulando hipóteses.

Por sua vez, Kleiman (1999) também enfatiza a importância do conhecimento prévio para a compreensão do texto e amplia o entendimento de interação ao afirmar que:

[...] o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da 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 utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança, que

sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haveria compreensão (Kleiman, 1999, p.13).

A autora destaca a importância do conhecimento prévio, essencial à compreensão, pois são esses conhecimentos que possibilitam ao leitor fazer inferências, relacionar partes do texto e, mais tarde, lembrar do que foi lido. Os objetivos na leitura contribuem para a compreensão, à medida que auxiliam a formulação de hipóteses. A leitura começa a se apresentar como um jogo de adivinhações, no qual as hipóteses são confirmadas ou refutadas, e se constitui num processo de procura relevante à compreensão.

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (Kleiman, 1999, p. 27).

Para Allende e Condemarin (1987), costuma-se atribuir uma importância maior à compreensão em leitura, ou seja, além da capacidade de responder aos estímulos impressos (decodificação), o leitor deve captar o sentido do texto a fim de considerar que realmente ele tenha efetuado uma verdadeira leitura. Como existe uma variação na complexidade dos textos, a aprendizagem da leitura prolonga-se muito além da decodificação automática, visto que o leitor deverá compreender o significado de textos progressivamente mais complexos.

As idéias de Piaget, no que se refere ao papel ativo e reconstrutor que a pessoa tem no seu desenvolvimento, na opinião de Ferreiro (1988), influenciou uma nova

concepção de leitura. Para a autora, o leitor constrói o sentido do texto, através de um processo interativo entre leitor e texto, no qual as experiências do leitor assumem um papel importante. A aprendizagem é conceitual e não acontece pela aquisição de uma técnica. Nesta perspectiva, a leitura é considerada como um processo ativo do leitor que utiliza diversas habilidades e estratégias cognitivas, ou seja, de pensamento, a fim de reconstruir o significado expresso pelo autor, sendo considerado, como um processo de aquisição de conhecimento.

Nesta reconstrução, interferem as variáveis do próprio texto, do autor e do leitor. Em relação ao texto, Nist e Mealey (1991) consideram que a sua estrutura, ou seja, sua organização e o seu nível de dificuldade, constitui uma variável que não deve ser ignorada na análise da compreensão de leitura. O texto que facilita a compreensão é aquele que apresenta de modo mais explícito as relações entre as idéias e organiza estas idéias de modo seqüencial ou lógico, através do uso de conectivos, sendo mais coerente do que aqueles que o fazem de modo mais implícito e, conseqüentemente, tornam sua compreensão mais difícil para o leitor.

As variáveis do leitor são fundamentais na perspectiva de que compreender não significa só captar as idéias do texto, mas também haver uma contribuição do leitor. Assim sendo, Nist e Mealey (1991) destacam a consciência metacognitiva e o esquema do leitor. A consciência metacognitiva desempenha um papel fundamental, visto que ela permite que o leitor possa identificar o erro na compreensão de um texto e, diante disso, saber o que deve ser feito para corrigi-lo. O leitor tem, então, um comportamento de controle sobre as suas ações durante a realização das leituras, ou seja, ele planeja, monitora, analisa, revisa e avalia as estratégias usadas. Outra

variável que também possui importância é o esquema ou a estrutura que o leitor utiliza para organizar o conhecimento, pois ela permite que as idéias contidas no texto sejam relacionadas com outras idéias que o leitor já possui devido às suas experiências prévias. O esquema do leitor também permite que ele tenha uma atenção seletiva, ou seja, selecione as informações mais importantes e focalize a sua atenção para as informações novas.

Como nenhum texto é totalmente explícito, Nist e Mealey (1991) afirmam que o leitor precisa realizar inferências (hipóteses ou conjecturas) a partir das idéias explicitamente contidas no texto, e das suas experiências anteriores. Isto significa que o esquema do leitor permite que ele vá além do texto, por meio de inferências.

Além disso, Marini (1986), Santos (1989) e Molina (1992) destacam que a compreensão em leitura também envolve crítica por parte do leitor, ou seja, a emissão de julgamentos, através de diversos critérios tais como: as próprias experiências à adequação das idéias do autor comparada com outros autores, as justificativas apresentadas para as conclusões realizadas e o seu sistema de valores. Desta forma, o leitor se posiciona perante o texto, não só extraindo dele os elementos valiosos, como também detectando suas limitações ou defeitos. Em seguida, o leitor deve ter, a partir do texto, um comportamento criativo, formulando novas idéias, novas questões ou novas aplicações.

A seguir apresento considerações sobre a Comunicação social e leitura, haja vista que ler não é apenas um ato cognitivo, mas também social.

2.2 Comunicação social e leitura

A leitura assume, no âmbito da comunicação social, uma discussão bem mais ampla que a decifração da escrita. Não obstante, esta constitui uma das suas modalidades fundamentais, determinando inclusive o comportamento lingüístico do público receptor dos veículos eletrônicos em sociedades letradas altamente desenvolvidas. No entender de Fadul (1983), a riqueza dos processos de comunicação humana pressupõe um símbolo vasto e diferente que ultrapassa o universo alfabético do texto escrito.

Não é o caso das mensagens produzidas exclusivamente como atos de criação estética em que os emissores realizam em toda a sua plenitude simbólica circunscrita ao repertório singular daquele campo, não ensejadas concessões ou acomodações circunstanciais para não comprometer o relato das descobertas ou observações delineadas. Tais produtos da comunicação estética ou científica pressupõem uma leitura autônoma, em certo sentido atemporal, exigindo do receptor um domínio adequado do repertório ou uma competência lingüística capaz de habilitá-lo à percepção das intenções do emissor. Nesse sentido é importante citar Freire (1994) ao evidenciar que a leitura dos atos comunicacionais envolve uma amplitude bastante significativa, que começa pela decifração dos referentes dispostos no ambiente natural e prosseguindo através da elucidação dos sistemas ideológicos engendrados pelo processo civilizatório e da tradição dos códigos arbitrários estabelecidos pelas sociedades humanas.

Pode-se dizer que, por mais que a decodificação (leitura) de uma mensagem exija um esforço concentrado na linguagem utilizada, para permitir a apreensão do significado pelo receptor, na verdade, a sua compreensão só se concretiza através da sintonização com o universo cultural de que se valeu o emissor, que possui componentes extralingüísticos, vale dizer, histórico - contextuais.

Para Fadul (1983), as limitações tecnológicas decorrem da natureza dos canais utilizados para a emissão / recepção. Cada canal emissor possui características que restringem as possibilidades de combinação dos códigos disponíveis para a elaboração da mensagem, circunscrevendo igualmente os exercícios da decodificação, que ao tomar como indicadores os quatro principais veículos de difusão: imprensa, rádio, televisão e cinema, identificam-se algumas peculiaridades, aceitando como parâmetros os códigos utilizados para emissão lingüística, icônica e sonora e os canais que permitem a recepção tátil, visual e auditiva.

No entender de Fadul (1983), no caso da imprensa (jornal, revista, livro, cartaz), a codificação fica restrita ao código lingüístico escrito, valendo-se completamente do código icônico na sua forma gráfica (desenho, fotografia); a leitura se dá predominantemente pelo canal visual, admitindo-se à eventual decodificação tátil em produtos que se valem do código lingüístico em Braille (para cegos), ou do código icônico aplicado para reproduzir imagens que se projetam no manuseio (geralmente livros infantis).

O rádio permite a utilização do código lingüístico oral, mas todavia sua singularidade está no emprego infinito do código sonoro, incluindo não apenas a

música e os ruídos naturais, mas também a reprodução mecânica ou eletrônica de sons que representam movimentos do cotidiano. Do ponto de vista da recepção, trata-se de um veículo que impõe um único canal para a leitura: o auditivo.

No que concerne à televisão e ao cinema, observa-se uma variedade de recursos para emissão e recepção. Os dois veículos podem se valer dos três códigos disponíveis: icônico, sonoro e lingüístico, combinando diferentes subcódigos, não obstante sua característica fundamental seja o uso da imagem em movimento. *Para a leitura de ambos, o receptor utiliza simultaneamente os canais visual e auditivo, se bem que, no caso do cinema, o canal visual tenha sido exclusivo em seus primórdios (cinema mudo)* (Kaufman, 1995, p. 111). Para esta autora, a leitura instantânea das mensagens eletrônicas vem sendo contornada pelo uso do gravador e do videocassete, que possibilitam ao leitor audiovisual reter em fitas magnéticas os produtos velozmente difundidos pelo rádio ou pela televisão, tornando-os disponíveis para outras leituras, pessoais e isoladas, mediatizadas não pelo fluxo da emissão, mas pelas conveniências da recepção que podem fazer a mensagem retroceder ou fluir, segundo o ritmo desejado. Todavia, estas são situações excepcionais, restritas a grupos minoritários ainda não generalizados socialmente.

De maneira geral, a leitura das expressões simbólicas emanadas da indústria cultural, acha-se em certo sentido predeterminada pela identificação anterior dos padrões e hábitos dominantes no mercado potencial que subordinam o trabalho de criação intelectual dos produtos. De acordo com Fadul (1983) há uma tendência massificante moldadora dos hábitos de leitura, e a este respeito a autora afirma que:

A tendência massificante, moldadora dos hábitos de leitura nas sociedades industrializadas, não se mostra de todo inamovível, até mesmo resultados daquela “desconfiança profundamente inconsciente” que os consumidores culturais começam a revelar no rescaldo da sua atuação como leitores permanentes de bens simbólicos, impressos ou eletrônicos, cuja estocagem de informações e conhecimento acaba por impulsionar a transformação da quantidade em qualidade e, sem dúvida alguma, provoca a alteração do índices de satisfação quanto aos produtos disponíveis no mercado (Fadul, 1983, p.101).

As experiências de leitura crítica da comunicação vêm sendo dirigidas para grupos periféricos, geralmente adultos, e se orientam em dois níveis citados por Fadul (1983), quais sejam, a difusão da gramática da mídia, possibilitando uma vulgarização das linguagens peculiares a cada veículo ou a cada gênero comunicacional e a conscientização quanto aos valores manipulados pela indústria cultural, vale dizer, iniciação à estrutura ideológica que governa a ação dos produtos culturais de massa e suas expressões simbólicas, assim bem como o diagnóstico das relações de poder a que se acham submetidos as empresas de comunicação e seus reflexos nas mensagens que disseminam dia a dia.

É indiscutível a importância desses programas para capacitar leitores críticos da comunicação, sobretudo na sociedade atual, onde o exercício da cidadania é incipiente, e a formação escolar não privilegia o pluralismo das idéias, forjando indivíduos que nem sempre demonstram habilidade e competência para protagonizar a vida democrática. Esses programas podem contribuir para que as comunidades organizadas possam melhorar o seu desempenho como leitores potencialmente críticos do mundo e da indústria cultural; podem, também, ajudar a organização social e política dos grupos periféricos, especialmente dos migrantes,

em busca de redefinir seu perfil cultural, à medida que os catalisa a partir de uma atividade que lhes dá prazer, como por exemplo, a audiência da televisão. Todavia, algumas dessas iniciativas correm o risco de se tornar inócuos ou contraproducentes, quando não se estribam em postulados pedagógicos centrados na questão da leitura e se alicerçam em preconceitos sobre a indústria cultural, agravados por matizes político-ideológicos conforme argumenta Fadul (1983):

Em todo caso, convém lembrar que o maior estímulo para a leitura crítica advém da própria dinâmica democrática, quando todos os cidadãos são encorajados a participar da vida da sua sociedade e influir nos seus destinos. Para se munir dos instrumentos essenciais da participação - a informação, o conhecimento e as idéias - os indivíduos não só ampliam os seus contatos com a mídia, tornando-os mais intensos e mais freqüentes, como se motivam a fazer-lhes uma leitura mais acurada (1983, p. 109).

A autora citada ressalta, ainda, que a literatura disponível sobre a audiência dos meios de comunicação nas nações democráticas é rica em evidência sobre essa correlação entre o funcionamento da democracia e a exercitação da leitura crítica. Trata-se de um fator tanto mais significativo quando maior a incidência democratizante da política de comunicação em vigor, sobretudo no que tange à participação dos usuários na avaliação e estruturação das pautas editoriais ou no formato dos programas difundidos. Sempre que o público receptor é chamado a opinar sobre os produtos culturais que lhe são oferecidos, não como meras entrevistas para pesquisas mercadológicas, mas como agentes capazes de influir nas decisões sobre as mensagens e seus conteúdos, opera-se um refinamento nas suas atitudes de leitura, ensejando comportamentos que não se esgotam na crítica ao que está sendo comunicado, mas que se transmutam em formulações de alternativas.

Como afirma (Fadul, 1983, p. 110), [...] *a leitura crítica da comunicação adquire a dimensão da inovatividade, da criatividade, servindo de ancoragem para uma ação político-cultural de vanguarda por parte do público leitor*. Assim, quando a sociedade se divide em classes antagônicas e mostra-se desigual em diferentes níveis, a leitura pode se apresentar na condição de um instrumento de controle, empregado sistematicamente pelos setores dominantes; neste caso, ela constitui elemento auxiliar do processo de inculcação ideológica, calando para a reprodução das estruturas sociais e para a permanência da situação privilegiada dos grupos detentores do poder.

Compreendida dialeticamente, segundo Cagliari (1998), a leitura pode, também, se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade, em conjunto, repartida em segmentos diferentes ou composta de indivíduos singulares, se relaciona ativamente com a produção cultural, isto é, com objetos e atitudes em que se depositam as manifestações da linguagem, sejam estas gestuais ou verbais (oral, escrita, mista, audiovisual). Neste caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor.

2.3 Condição para a formação do leitor

Ler é uma das primeiras habilidades que se aprende na escola. Todavia, existe uma diferença muito grande entre a capacidade de reconhecer e pronunciar

palavras, e a capacidade de ler compreendendo. O volume e a qualidade de leitura demonstram a competência social do indivíduo e refletem a sua maturidade individual. A deficiência na leitura pode afetar toda a existência e todas as carreiras em qualquer profissão. Ler como se deve, amplia os conhecimentos e mobiliza uma compreensão mais rápida e mais precisa em grande variedade de assuntos relata Jolibert (1994).

A formação do leitor deve começar bem cedo e prosseguir em gradativo aprofundamento até o final de seu ciclo de estudo na escola. Disso depende que o seu convívio essencial com o livro possa continuar fecundo pela vida afora. Segundo Zilberman(1993), a literatura é a mais importante das artes, pois a sua matéria é a palavra, o pensamento, as idéias e a imaginação, — exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do ser humano. Por outro lado, sua eficácia como instrumento de formação do ser, está diretamente ligada a uma das atividades básicas do indivíduo em sociedade: a leitura.

A despeito das muitas discordâncias que hoje se defrontam no âmbito do ensino quanto aos métodos ou objetivos do ensino/aprendizagem da leitura Zilberman (1993) considera que um fator permanece comum a todos: o domínio da leitura pelo indivíduo é fenômeno que ultrapassa em muito a mera alfabetização. Ou melhor, a alfabetização deixou de ser vista como simples aquisição de habilidade mecânica (que se desenvolvia em nível superficial do texto), para ser entendida como possibilidade de penetração nos horizontes culturais que fazem parte do mundo da leitura e da escrita.

Para Cagliari (1998), sem o domínio da leitura a pessoa fica restrita quanto ao mundo da oralidade, sendo-lhe impossível participar do processo cultural através dos atos de ler e escrever. O autor comenta que embora hoje em dia, pesquisadores e professores reconheçam na leitura seu papel de instrumento fundamental de aprendizagem, é raro que desse aprendizado os alunos venham a descobrir o prazer de ler. Por isso, o autor acredita ser importante que os alunos aprendam que a leitura também é um instrumento de prazer uma ferramenta lúdica que permite explorar mundos diferentes. Desta forma em todos os níveis de escolaridade deve haver tempo e espaço programados para ler por ler; ler para si mesmo, sem outra finalidade que a de sentir o prazer de ler. Fomentar o prazer da leitura não é algo independente de ensinar a ler.

Ferreiro e Teberosky (1987) enfatizam que a leitura é importante para a vida e para a formação intelectual dos indivíduos na sociedade. Ressaltam que é papel da escola criar condições e intervir para que os alunos se tornem bons leitores. Além disso, a leitura tem um papel relevante para que os alunos produzam bons textos, apesar de, em si, não garantir a formação de bons escritores, pois a capacidade de produzir os próprios textos não brota naturalmente da experiência como leitor. Com muita leitura, mas sem uma intervenção pedagógica não se produzem bons textos, a menos que se tenha um talento especial.

Por sua vez Cagliari (1998) afirma que a aprendizagem da leitura leva a um processo que implica desde a diferenciação entre a escrita e outras formas de registro como o desenho, até a leitura convencional. Todas as tentativas que o sujeito faz para atribuir sentido a um texto são leitura. Além disso, são muitos os

conhecimentos de leitura que não se restringem ao domínio do código alfabético, como por exemplo, ser capaz de distinguir diferentes tipos de texto (narrativos, informativos, de convencimento, poéticos, instrucionais), e diferentes suportes textuais (livros, revistas, jornais, embalagens, bulas). Alguns adquirem esse conhecimento mesmo antes de estarem alfabetizados: ouvindo leituras e sendo estimulados a observar a “silhueta” dos textos e suas características gráficas. Outros, mesmo após muitos anos de escolaridade, não são capazes de fazer essa distinção, uma vez que só tiveram contato com textos escolares desvinculados de sua função social.

No entender de Cagliari (1998), de um modo geral, a escola tem trabalhado a leitura de duas maneiras: oralmente, de forma mecânica, em que se valoriza a mera decodificação e a articulação das palavras e silenciosamente, através de exercícios que, embora recebam o nome de compreensão ou interpretação, limitam-se a verificar se o aluno é capaz de localizar informações no texto. Ler com fluência, decodificar o texto, localizar informações são coisas importantes, mas é muito pouco em relação à leitura.

[...] compreender um texto significa ser capaz de se apropriar de seu sentido mais profundo, o que só se consegue com muitas e diferentes experiências de leitura, com muita reflexão e discussão, para que se possa relacionar este texto a outros e à própria vida. É preciso mergulhar no texto e descobrir os recursos de que o autor se utilizou e por quê: o suporte, a forma, a organização, o léxico (Kaufman, 1995, p. 34).

Assim sendo, ler não significa simplesmente decodificar, mas sim atribuir sentido ao texto: o leitor experiente ao decodificar; percebe as palavras globalmente

e adivinha muitas outras, guiado por seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. Para Ferreiro e Teberosky (1987), ler com eficiência, sobretudo, é atingir determinados objetivos: por exemplo, ler um texto instrucional e ser capaz de executar as instruções ali contidas (receita de um bolo, montagem de um aparelho de som), extrair as informações que um texto didático (ou uma notícia) traz, rir de uma piada, emocionar-se com um poema ou com uma narrativa. Esse conhecimento que permite a formação de um bom leitor vem de uma grande experiência no manuseio de diferentes materiais de leitura e tipos de texto. É principalmente essa experiência que as instituições de ensino devem propiciar aos alunos, criando em sala de aula situações que tornem o ato de ler verdadeiro.

A linguagem possibilita a existência de objetos a serem lidos, que pode-se chamar de “textos”, envolvendo todas as suas manifestações possíveis e aceitas na qualidade de formas de comunicação entre as pessoas. *A leitura, quando produzida, confirma a existência da linguagem ao facultar e expandir sua circulação entre todos os setores da sociedade* (Kaufman, 1995, p. 102). Vale frisar que por estar integrada a um processo histórico, a leitura é dinâmica e, ao mesmo tempo, fator de dinamização deste processo. Portanto, de um lado, o exercício individual ou coletivo da leitura resulta do funcionamento das instituições (como a escola ou a linguagem enquanto sistema) criadas pela sociedade; de outro, ela (a leitura) favorece ou não o desenvolvimento e a afirmação de tais instituições.

Para Cagliari (1998), as instituições de ensino trabalham a formação do leitor começando pela alfabetização e chegando ao estímulo, ao consumo, à fruição e à valorização dos produtos tidos como elevados, qualidade usualmente conferida à

arte e à literatura. Por isso, a eficiência do ensino viabiliza ou não a socialização dos textos a que dá acesso, sendo que, em caso negativo, as instituições acabam por comprometer sua própria continuidade. Para este autor, o funcionamento das instituições (escola, linguagem) é mais significativo que sua organização, dado ser ele dinâmico como a leitura. A competência (ou falta de) por parte das instituições de ensino é altamente expressiva, pois traduz a maneira como ocorre o relacionamento entre as classes sociais e manifestam-se as reivindicações dos segmentos inferiorizados, explicitando o nível de democratização das oportunidades educacionais.

Esse mesmo raciocínio segundo Orlandi (1993), pode ser aplicado aos produtos da linguagem: a quantidade e a qualidade deles colocadas à disposição do aluno, do seu caráter elitista ou popular, a dificuldade ou facilidade de compreensão - todos estes aspectos indiciam a orientação conservadora ou democrática dos textos, bem como da sociedade que os fabrica e distribui. Para o autor, é também, sugestivo o modo como um e outro, escola e textos se relacionam, pois as instituições de ensino podem privilegiar alguns tipos de produtos, como os livros didáticos, ou então envolver, dinamizar ou criar outras e novas modalidades de expressão (oral, imagética, gestual).

Através de seu funcionamento, constata-se como as instituições são concebidas e assumidas, evidenciando-se um aspecto que abarca desde a postura mais tradicional a mais progressista como propõe (Freire, 1994).

Orlandi (1993) considera a leitura uma questão lingüística, pedagógica e social ao mesmo tempo. A autora ressalta que as instituições de ensino parecem, ainda, não ter percebido a amplitude de tal fenômeno, por isso vêm restringindo a leitura ao seu caráter mais técnico, utilizando estratégias pedagógicas imediatistas, resultando daí uma primeira redução da leitura que a autora denomina de pedagogismo. O segundo tipo de reducionismo da leitura é a imposição de um tipo de ler. As instituições de ensino, propõem de forma homogênea que todo mundo leia da mesma forma, ou seja, dão ênfase à leitura unívoca. Existe também um terceiro tipo de reducionismo – o lingüístico – que consiste em entender a leitura apenas como decodificação e apreensão de um sentido (informação) que já está dado no texto. Acredita-se que nessa perspectiva de análise, o cotidiano escolar vem excluindo da sua consideração o fato de que existe a leitura polissêmica, já que são muitas as significações possíveis de serem atribuídas ao texto.

Parafrazeando Freire (1989), as instituições de ensino aspirantes à mudança social devem trabalhar para que a leitura dos textos propostos constitua, antes de tudo, um instrumento de conscientização e libertação dos leitores contribuindo, portanto, para a sua formação. Considerando-se a relevância da leitura enquanto recurso para a formação intelectual dos indivíduos em sociedade, faz-se necessário analisá-la no contexto da instituição de ensino. Para tanto, no capítulo seguinte, apresento a análise dos resultados obtidos mediante os dados coletados junto aos acadêmicos concluintes da universidade pesquisada, para compreender a representação social dos mesmos sobre a leitura.

3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A LEITURA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos resultados obtidos mediante os dados coletados por meio das entrevistas aplicadas junto aos acadêmicos concluintes do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Paranaense – UNIPAR - Campus – Sede, para compreender a representação social dos mesmos sobre a leitura.

De um total de 247 (duzentos e quarenta e sete) estudantes universitários concluintes matriculados no ano de 2001 do Curso de Licenciatura em Letras da UNIPAR – Sede- Umuarama, selecionei como sujeitos da pesquisa um total de 12 (doze) alunos.

No presente capítulo tento desvelar as representações sociais dos alunos sobre a leitura confrontando-as com a literatura estudada.

3.1 Conceito de leitura

A primeira questão escolhida para estudo preocupou-se com o conceito de leitura dos acadêmicos. Os depoimentos que se seguem evidenciam a visão dos entrevistados em relação à questão:

Leitura para mim é tudo aquilo que eu posso visualizar. Se eu vejo uma foto eu posso fazer uma leitura em cima, pode ser uma leitura verbal, não verbal, falada, escrita tudo para mim é leitura. Se vejo uma placa, um cartaz, um painel, um anúncio na televisão. Podendo tirar um contexto daquilo que eu esteja vendo, estou fazendo uma leitura de mundo. (Entrevistado A).

A leitura é essencial para quem deseja estar atualizado, para quem quer buscar coisas novas e aprender, porque é um meio fácil e em todo lugar você pode estar lendo alguma coisa, mesmo que seja uma propaganda, um anúncio alguma coisa assim, é leitura. A leitura para mim pode ser verbal, falada ou escrita. É a leitura do mundo em que eu vivo. (Entrevistado B).

Observa-se nestes depoimentos um entendimento de que tudo é leitura. Desta forma, os entrevistados parecem concordar que fazem leitura de placas, painéis, cartazes, anúncio de televisão, enfim de tudo o que possam visualizar, entendendo que a leitura pode ser verbal, não verbal, falada ou escrita.

Vários são os autores que tratam a idéia da leitura como leitura de mundo. Pode-se destacar Smith (1991), ao comentar sobre a relação da leitura com as emoções, o interesse e a curiosidade. Este autor considera que os sinais nos rótulos, nas listas, letras, livros e revistas, entre outros recursos como sinalizadores relevantes para produzir leitura.

As pessoas, segundo Ferreiro e Teberoski (1987), realizam cotidianamente uma série de atos de leitura ao buscar informações, não somente quando lêem o jornal ou um livro, mas também quando lêem placas indicadoras da cidade para se orientar, uma bula de remédio para saber a maneira de cumprir as indicações, o cardápio de um restaurante antes de se decidir sobre o que vai comer, ou revistas informativas antes de escolher um programa de televisão, entre outros.

Parafrazeando Jolibert (1994), ler significa fazer leitura de escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal.

Todavia, a maioria dos entrevistados evidência uma concepção de leitura voltada para a decifração, decodificação do código escrito como demonstra os depoimentos a seguir:

Leitura para mim é decifrar o que está escrito para se transformar num bom escritor (Entrevistado M).

Leitura ... é o que é leitura? É decifrar, decodificar tudo o que está escrito. É entender isso que está escrito, é decodificar, talvez seja tudo isso junto, não é? (Entrevistado C).

Leitura não é você só pegar e ler, ler é principalmente decodificar (Entrevistado K).

A leitura pode ser considerada como uma decodificação do signo. Ela se faz presente para atingir suas funções informativas, pois através dela é que conseguimos desenvolver a escrita. Através da leitura os alunos podem grafar as palavras complexas, desenvolver a escrita e abordar melhor o conteúdo (Entrevistado F).

Leitura é decifração, é decodificação. Não se tem uma boa escrita se não se sabe decifrar o código da língua. (Entrevistado L).

Os conceitos acima apontam para uma concepção atrelada aos signos gráficos. Goodman (1990) considerou essa concepção como “mera codificação”, ressaltando que o conceito de leitura como decodificação restringe seu conceito a uma simples transposição do código oral para o código escrito. Desta forma, a aprendizagem da leitura encerra-se com a alfabetização; uma vez que o sujeito partindo do código escrito da língua, for capaz de chegar ao sistema fonológico, vence uma etapa

essencial e única que o torna capaz de ir adiante e chegar ao significado, percorrendo um caminho que não pertence mais ao domínio da leitura. O que distingue, portanto, o sujeito letrado do analfabeto é a capacidade do primeiro em transformar o código escrito em código oral. Feita essa decodificação, os dois percorrem o mesmo caminho. A leitura, conseqüentemente, envolve apenas a fase inicial da decodificação. Para este autor, o que acontece depois pode, e deve ser estudado, mas já pertence a outras áreas de conhecimento, que não o da leitura, no sentido rigoroso da palavra.

A concepção, de leitura como decodificação na medida em que pressupõe a passagem pelo sistema sonoro da língua como condição essencial para a obtenção do significado, apresenta sérios problemas de sustentação, na opinião de Leffa (1994). O autor considera que um exemplo disso está na questão da velocidade de leitura, ressaltando que, se a passagem pelo sistema sonoro da língua fosse realmente condição necessária para a compreensão, ninguém conseguiria ler um texto mais rápido do que consegue pronunciá-lo, quando a prática mostra que é justamente isso o que faz o leitor fluente.

Leitura não parece, assim, ser apenas decodificação ou decifração como apontam os conceitos de leitura dos acadêmicos entrevistados "C", "F", "K", "L" e "M". É até possível que a decodificação seja um componente dispensável, e talvez até complicador do processo. Muitos pesquisadores modernos, mesmos os que se concentram na fase inicial da apropriação da escrita como Ferreiro e Teberosky

(1987); Lajolo (1993), Moreira (1998), Soares (1998), tendem a descrever a leitura como um processo de construção de significado, que nem passa pela decodificação.

Para ilustrar aponto as considerações de Lajolo (1993, p. 59) ao enfatizar que :

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuí-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo relata Freire (1994). Na visão deste autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Tomando por base essas concepções de leitura, diz-se que a mesma se inicia muito antes da alfabetização. Tudo pode ser lido e interpretado: desde um gibi a uma obra de arte como entendem os acadêmicos entrevistados "A" e "B". A leitura, portanto, não se constitui numa prática passiva de mera codificação como demonstram os conceitos atribuídos dos entrevistados "C", "F", "K", "L" e "M", uma vez que o leitor deve interagir com o outro para construir o sentido do texto segundo seu conhecimento prévio e seu grau de maturidade enquanto leitor conforme evidência Kleiman (1999).

A minoria dos entrevistados dá ênfase à compreensão, apresentando um conceito de leitura enquanto busca de significados, que transcende o mero sentido obtido com o entendimento vocabular. O depoimento abaixo ilustra esta questão:

Leitura é uma coisa fundamental para a aprendizagem. Leitura para mim é compreender o texto lido e se apropriar do que foi lido através da construção de significados. Leitura é um processo pelo qual um leitor ativo vai ler e compreender um texto. Assim ele trabalha para construir significado (Entrevistado E).

O entrevistado “E” parece considerar a leitura como fundamental para a aprendizagem e apresenta um conceito com enfoque na compreensão e na participação do leitor na busca de significados. Tais considerações enfatizam os pressupostos das pesquisas contemporâneas sobre a compreensão da leitura, ao focar o leitor como um participante ativo, no qual o significado não consiste num mero entendimento vocabular. Para obter o significado de um texto, o leitor desenvolve um processo ativo, constrói hipóteses, inicialmente provisórias sobre o significado. É importante salientar que o leitor eficiente constrói hipóteses provisórias sobre o significado do texto lido, já o mau leitor, não proficiente, também cria hipóteses mas falha ao avaliá-las e tenta modificá-las. Como relatado por Kleiman (1995), os maus leitores utilizam uma estratégia fixa de hipóteses para a interpretação de todos os textos.

A leitura envolve a busca do significado, não de palavras específicas, pois o significado que os leitores compreendem a partir dos textos, é sempre relativo ao que já sabem e do que desejam saber. Meserani (1995) argumenta que a leitura

interpretativa escolar é entendida como dizer, explicar, compreender e traduzir. Este autor considera que em sua vivência o professor utiliza múltiplas acepções para “compreender”, talvez por não ter atentado, ainda, para a complexidade da ação de interpretar. A esse respeito Meserani (1995, p. 53) faz, ainda, a seguinte consideração: *Mais do que explicar, a interpretação procura compreender o texto. “Compreender” é uma atividade intelectual complexa que designa a ação de “abranger com”, “tomar junto”, “conter em si”.*

A leitura consiste, portanto, numa apreensão intelectual de um ou mais sentidos do texto, uma captação mais profunda do que simples entendimento.

Esta pesquisa se preocupou, também, com a experiência escolar dos acadêmicos no campo da leitura. O item abaixo apresenta as considerações sobre a questão.

3.2 Experiência escolar no campo da leitura

A maioria dos entrevistados afirma não ter uma experiência satisfatória com a leitura no contexto escolar como demonstram os discursos abaixo.

Eu acho que a gente tem que ler por prazer mas não com cobrança em cima, como faziam meus professores, e como fazem ainda hoje. Acho que incentivar o aluno é diferente de cobrar do aluno atos de leitura. Eu sempre gostei de ler, acho que é muito interessante apesar de agora eu só ter tempo para ler o que a faculdade me pede. (Entrevistado I).

Eu acho que não foi boa, pelo menos no início a base fundamental, não lembro de um professor que tenha me incentivado, além do que eu estudei em uma escola rural. Então eu não me recordo de livro nenhum, não fui motivada para a leitura (Entrevistado B).

Quando eu cursei 1ª a 4ª, não tinha pré-escola, jardim, essas coisas. Eu estudei num colégio de irmãs aqui na cidade que era rígido! Muito rígido! Você não tinha muita liberdade de se expressar. O ensino era passado de uma forma que você tinha que seguir as regras. Então era assim... muito pouca leitura, eu não tive muito contato com livros infantis, era mais o básico do livro didático. Os professores cobravam a leitura sem dar incentivo nenhum (Entrevistado C).

Acho que sempre li sem incentivo. A estrutura escolar sempre cobra isso da gente. A gente tem que ler não por prazer, mas porque tem que ser avaliado. Os professores têm que dar nota, né! O professor é cobrado pela escola e acaba repassando para o aluno também, embora seja importante incentivar o aluno e fazer com que ele deseje ler. Ler por própria vontade. Sempre tive pouco contato com os livros infantis, a não ser a cartilha. Penso que os livros infantis incentivam o gosto pela leitura. (Entrevistado G).

Minha experiência escolar foi péssima! Cobranças em cima de cobranças para ler, sem nenhum incentivo. A gente sabia que tinha que ler para estudar para as provas. Era uma obrigação escolar a ser cumprida. Sempre tive pouco contato com os livros, a não ser com a cartilha quando criança e os livros didáticos, ou apostilas xerocadas agora na universidade (Entrevistado F).

Os discursos dos entrevistados parecem apontar para uma experiência insatisfatória com a leitura. Assim, enfocam alguns aspectos que, segundo eles, constituem-se como fatores inibidores do desenvolvimento da capacidade de leitura, quais sejam, a cobrança em função da avaliação escolar em detrimento do incentivo à leitura prazerosa, ênfase no livro didático (cartilha) priorizando a decifração ou decodificação, e pouco contato com os livros de literatura infantil.

As representações sobre leitura enquanto decifração ou decodificação no entender de Kleiman (1999) têm origem nas cartilhas, que há muitos anos se converteram nos livros mais autorizados à consecução do objetivo da alfabetização, o livro didático que se destina, exclusivamente, ao trabalho com o ensino na escola.

Esclareço que a análise das cartilhas não é o objetivo deste trabalho. Interessa aqui o fato de que a alfabetização, através do uso constante das cartilhas, assim como de todos os livros didáticos, acaba, às vezes, por se resumir em simples decodificação de sinais gráficos.

O livro didático é um grande problema que aparece relacionado ao ensino da leitura e, em grande parte dos casos, parece ser o único disponível para o professor e o único contato do aluno com o livro, relata Zilberman (1986). Para esta autora, o uso do livro para acompanhamento escolar remonta à origem da escola. Embora ele tenha sido travestido com diferentes nomes ao longo de sua existência, a finalidade de seu uso tem sido a mesma: propiciar informações e exercícios de caráter utilitário e, portanto, imediatista ao aluno. *De consumo rápido, tornou-se uma grande fonte de renda para a indústria livreira e o "avesso da leitura" (p.21).*

O livro didático pode exercer uma influência nefasta na prática da leitura, salienta Zilberman (1986), já que exclui a interpretação do leitor e, com isso, exila o leitor. Em outras palavras, o autoritarismo presente nos livros didáticos é revelado desde a adoção de normas lingüísticas que abarcam a ideologia da classe dominante, até a representação de respostas fechadas de interpretação de textos, minimizando as tentativas de expressão de individualidade, seja através da imaginação ou de experiências pessoais.

Nas instituições de ensino de modo geral, o saber escolar, para ser ensinado, aprendido, avaliado, sofre um processo de seleção, segmentação, organização em seqüências progressivas, é em síntese, didatizado, escolarizado. Currículos,

programas, materiais didáticos representam, estratégias sociais e educacionais para a concretização e operacionalização desse saber escolarizado. Nesse sentido, o livro didático institui-se, historicamente, bem antes que o estabelecimento de programas e currículos mínimos, como instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar.

Foge os objetivos desta dissertação a pertinente discussão sobre as questões políticas e ideológicas subjacentes a este papel do livro didático. Mas é necessário pelo menos lembrar que o que determina a política da escolarização do saber e, portanto, a política do livro didático é, fundamentalmente, uma política da cultura, da ciência e das práticas sociais, e que é resultado de lutas e compromissos sociais e econômicos – um substrato ideológico, portanto.

Para Zilberman (1986), a presença insistente e persistente do livro didático na escola se explica pois, pela própria natureza desta instituição, por sua destinação como instância encarregada de apresentar a cada geração uma versão autorizada do conhecimento e da cultura humana, de garantir a partilha de experiências culturais julgadas indispensáveis. Isto talvez explique a tão freqüentemente constatada resistência da sociedade e da família a projetos de ensino que excluem o uso do livro didático: essa exclusão é provavelmente vista como a produção de um espaço autônomo arrancado às leis de mercado.

Segundo Bourdieu (1983), esse espaço, é uma utopia perigosa enquanto não se coloque ao mesmo tempo a questão das condições de possibilidade política da generalização desta utopia.

Os entrevistados dão destaque também à questão do prazer da leitura. Desta forma, os acadêmicos parecem desejar ultrapassar os limites rotineiros da leitura escolar que têm se apresentado como obrigatória, objetivando formá-los moralmente. Villardi (1999) corrobora com a questão enunciada, ressaltando que o prazer da leitura vem sendo ignorado no cotidiano escolar, pois os professores geralmente se voltam para as avaliações de conteúdo ou de informações periféricas dos textos dos livros didáticos.

Por sua vez, Kleiman (1999) considera que a leitura jamais pode ser separada dos objetivos, dos conhecimentos prévios, da natureza do texto que está sendo lido e muito menos da emoção do leitor engajado na atividade. Para tanto, a autora afirma ser necessário levar em conta a relação de prazer que deve ser estabelecida entre texto e leitor, porquanto:

[...] A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem; [...] material irrelevante para um interesse ou propósito passa despercebido, e é prontamente esquecido (Kleiman, 1999, p. 35).

O prazer pela leitura não se processa caso o leitor não seja incentivado para isso. Para os estudantes universitários entrevistados, a leitura como atividade acadêmica,

motivada pelo interesse do aprendiz e não como obrigação escolar a ser cumprida, parece assumir uma importância fundamental na medida em que este tipo de leitura possibilita a aprendizagem autônoma, constituindo-se em um dos objetivos da educação, independentemente do campo de conhecimento.

Villardi (1999) enfatiza que ao longo dos últimos anos, muito se tem falado acerca da importância da leitura, mas muito pouco se tem feito para instrumentalizar o professor para a realização deste trabalho, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Esta autora comenta ainda que, é voz corrente, entre pais e professores, que o ato de ler é fundamental, não apenas na formação acadêmica do aluno, mas também na formação do cidadão. Ressalta que, considerável parcela de responsabilidade no cumprimento dessa tarefa recai sobre as instituições de ensino, quer sob o aspecto de ensino, quer sob o de educação. Esta parece ser a opinião também da maioria dos acadêmicos entrevistados ao comentar sobre a falta de incentivo por parte dos professores em relação ao trabalho com a leitura junto aos alunos.

A garantia para a manutenção do hábito de ler implica em um contexto de prazer já que, para refletir o mundo, quer sob a perspectiva da fantasia, o hábito mecânico por si só não é o bastante. É necessário desenvolver e estimular o gosto pela leitura, a fim de que se possa formar leitores para a vida toda.

Concordo com a opinião de Villardi (1999), ao enfatizar que ensinar a gostar de ler é trabalhar com os sentidos e com a razão, pois, para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade da escola; e, para isso, é preciso ensinar a enxergar o

que não está evidente, a achar pistas e a retirar do texto os sentidos que se escondem por detrás daquilo que se diz.

Verifiquei que, para os estudantes universitários pesquisados, a leitura é entendida ora como compreensão, ora como visão de mundo, ora como decodificação para a maioria, e ora como prazer. As informações coletadas nos depoimentos parecem tangenciar o conhecimento sistematizado, pois em cada discurso, observa-se um aspecto relevante da leitura. Esses saberes ou práticas discursivas são as interpretações ou reinterpretações das representações formuladas no cotidiano escolar.

A seguir analiso os recursos materiais mais utilizados pelos acadêmicos pesquisados para o ato de ler.

3.3 Recursos materiais mais utilizados pelos acadêmicos para o ato de ler

Os depoimentos abaixo ressaltam os recursos materiais mais utilizados pela maioria dos acadêmicos entrevistados para o ato de ler.

Através de livro assim, é como eu estava falando, eu leio mais os materiais que são dados pelos professores né! Livros didáticos, apostilas, jornais, revistas (Entrevistado A).

Olha eu não utilizo muito a Internet.. Utilizo mais as revistas e os jornais, coisas mais simples né, seria isso...também o livro adotado pelas disciplinas que, na maioria das vezes, faço opção pelo xerox porque é mais barato, e enquanto universitário, a gente gasta muito... você sabe como é! (Entrevistado B).

Leio jornais, livros, revistas e estudo o material da faculdade. Raramente compro livros por dificuldades financeiras e, também tenho pouco tempo para me dedicar à leitura. Bem que se eu quisesse acho que encontrava tempo. Mas como eu já disse, fui pouco incentivada pelos meus professores no passado e acho que isso tem tudo a ver. Afinal, tenho uma história com a leitura que deixa muito a desejar. Sei que não devo ficar culpando os professores que me ensinaram, mas é o que eu penso! (Entrevistado C).

Leio com mais frequência o material indicado pelos professores. Daí a gente tira xerox e estuda para a prova. Tenho pouco tempo para a leitura e a gente precisa estudar para as provas. Quem sabe depois que eu terminar a faculdade eu possa ler outros tipos de livros...(Entrevistado E).

Bom, em termos de Estado, na escola que eu trabalho tem muita coisa, mas não na área. Tem poucos livros, revistas praticamente nenhuma, então eu tenho mesmo o material que eu preparo. Para estudo na universidade, leio os materiais indicados pelo professor, geralmente as apostilas xerocadas. Internet e hipertexto não utilizo (Entrevistado F).

Observa-se que os livros didáticos, jornais e revistas são recursos recorrentes nos discursos dos entrevistados. Dão ênfase, também, à falta de tempo, às condições financeiras mínimas que impossibilitam a compra de livros, levando-os, assim, a optarem pelos materiais fotocopiados. Apenas dois dos entrevistados se referem aos materiais como a *internet* e o hipertexto, todavia não os utilizam.

Os acadêmicos parecem desconsiderar muitos recursos importantes para o ato de ler, haja vista que os materiais de leitura mais utilizados por eles constituem-se apenas por livros didáticos, textos fotocopiados, jornais ou revistas. Conforme já demonstrado nesta pesquisa, a maioria dos acadêmicos, quando entrevistados sobre a sua experiência escolar no campo da leitura, relatam experiências pouco satisfatórias. Tais considerações apontam para os relatos de Orlandi (1993), ao ressaltar que a leitura é uma atividade que pode ser focalizada enquanto confirmação de protocolos de leitura já constituídos, diante de textos já

repertoriados e identificados pelo leitor. Esta autora considera que toda a leitura tem sua história, e que todo leitor também tem sua história. O conjunto de histórias feitas configuram, em parte, a capacidade de leitura de cada leitor específico.

É importante salientar que a maioria dos acadêmicos entrevistados, ao enfatizar apenas o livro didático, os textos fotocopiados, os jornais e revistas como recursos materiais para leitura, parecem desconsiderar os diversos sistemas de registro e de transmissão (oral, escrita, audiovisual, redes digitais) capazes de construir ritmos, velocidades e qualidades de histórias diferentes.

Segundo Perez e Garcia (2001), antigamente, aprendia-se a ler e escrever em um mundo em que a função educadora da escola era preponderante ao que acontecia fora dela. Para esses autores, o universo visual foi transformado nos últimos anos, e a janela em branco e preto das pessoas que foram ensinadas a ler e escrever nas cartilhas lendo “vovó vê a uva” no século XXI se estende, multiplicando-se por cabo ou satélite, oferecendo canais temáticos a quase todos os cantos do planeta. Todavia, os acadêmicos entrevistados parecem não ter mudado muitas das suas representações advindas das experiências escolares no campo da leitura, através da repetição e imitação mecânica, como já demonstrado nesta pesquisa.

Um fato marcante no discurso dos entrevistados é a constatação de que a maioria dos sujeitos raramente adquirem livros. A meu ver, isto é preocupante, e considero que tal comportamento seja um possível reflexo da realidade econômica do aluno e do preço dos livros, que são considerados caros e, provavelmente, também pode estar relacionado ao hábito muito difundido entre os estudantes

universitários, de fotocopiar parte dos livros que seus professores indicam, e que serão objeto de uma avaliação. Observa-se informalmente a existência de uma organização, por parte dos próprios alunos, que o fato de fotocopiar os livros facilita a sua tarefa. Também é visível no meio universitário, a preocupação que os alunos demonstram, antes das provas, com a verificação, junto aos professores, de quais são as partes dos livros a serem fotocopiados que possuem o conteúdo a ser avaliado.

Pellegrini (1996), em sua análise sobre a avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura de universitários, aponta que a mesma é realizada como uma obrigação diante das exigências acadêmicas, o que parece exercer um forte controle sobre o ato de ler. A autora ressalta que os estudantes universitários parecem não apreciar a leitura diversificada, restringindo-se às informações contidas nos jornais e / ou leituras para fins de estudo. Os resultados obtidos nesta pesquisa assemelham-se à análise de Pellegrini (1996), inferindo-se a existência de uma minoria de alunos da população estudada que realiza a leitura, não como obrigação, mas como fonte de aprendizagem.

A fim de realizar uma avaliação da compreensão e da representação social perante a leitura dos sujeitos pesquisados, motivada pela preocupação com a aprendizagem independente, que cada vez torna-se uma condição necessária para a vida profissional diante das mudanças que estão ocorrendo no contexto social, apresento o item seguinte.

3.4 Compreensão da leitura pelos acadêmicos

A maioria dos acadêmicos entrevistados afirma não se considerar leitores independentes, com boa compreensão dos diversos textos e com postura crítica e criativa perante o material escrito. Os discursos abaixo ilustram a questão:

Eu não me considero uma leitora crítica. Tenho muita dificuldade para compreender os textos apresentados pelos professores. Acho que essa dificuldade sempre me acompanhou desde o meu contato com os livros no Ensino Fundamental (Entrevistado A).

Leitora independente! Ah, isso é quando a gente lê por conta própria né! Então posso dizer que comigo isso não acontece. Quanto a compreender os diversos textos com postura crítica e criativa, posso dizer que acho essa história bastante complicada. Para mim, é muito difícil interpretar com postura crítica! (Entrevistado B).

Fica difícil falar de compreensão quando fomos cobrados em grande parte para responder o que estava simplesmente no texto, sem uma interpretação, e quando da leitura de livros cobrados apenas para os resumos e resenhas solicitadas pelos professores. Os professores pensam que a gente não tem dificuldade, só porque está na universidade, mas não é verdade. O que o professor precisa saber é que a gente tem dificuldade sim e precisa ser melhor assistido. Não é só mandar fazer e marcar o dia para entregar o trabalho (Entrevistado C).

Sempre tive dificuldade em entender porque a interpretação tinha que ser igual ao que estava no texto do livro adotado, sem entender porque a minha interpretação ou crítica, na maioria das vezes, era desconsiderada pelos professores que ditavam sua própria interpretação. Não tenho uma atitude positiva diante da leitura. Para ser sincera, não me considero uma leitora independente, com boa compreensão e com postura crítica diante do material escrito (Entrevistado L).

Penso que mais ou menos. Se eu tivesse ajuda dos meus professores nesse processo. Por exemplo, ao solicitar um resumo ou uma resenha para os alunos, os professores devem ajudar na realização da tarefa. Daí acho que teria um pé no leitor crítico, mas eu acho que estou tendo muito pouco contato com os livros a não ser aqueles solicitados para as disciplinas específicas. Será que falta motivação? (Entrevistado J).

Os depoimentos da maioria dos sujeitos entrevistados parece revelar que os mesmos não se consideram leitores independentes, capazes de compreender os diversos textos, e de atuar com postura crítica e criativa perante o material escrito. Relatam, também, a dificuldade desde o Ensino Fundamental, e mais uma vez, salientam o contato com o livro adotado que é usado por eles, na maioria das vezes, para os resumos, resenhas, ou para estudar para as provas. Ressaltam a não preocupação por parte dos professores em favorecer condições que permitam o desenvolvimento da postura crítica e criativa da leitura por parte dos alunos.

Corroborando com as afirmações dos sujeitos entrevistados, Pellegrini (1996) afirma que os estudantes universitários apresentam sérias dificuldades de compreensão e leitura e, geralmente não possuem um nível de compreensão em leitura que lhes permitam extrair informações de textos.

É possível constatar que as maiores dificuldades de compreensão da leitura, apresentadas pelos estudantes universitários pesquisados, decorrem de um ensino geral de línguas, recebido desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, e que não trata de uma aprendizagem efetiva da leitura. É importante salientar que a formação de bons leitores e de bons escritores deve ser uma das metas principais em quaisquer níveis de ensino. A leitura, vista como um processo interativo em que o indivíduo adquire e constrói conhecimentos de mundo e da língua, deve ser iniciada até antes do período escolar e estender-se até o grau superior ou universitário, como afirma Rodrigues (1999).

Durante o ato de leitura, a interação leitor-texto deve permitir ao indivíduo o seu reconhecimento como agente desse processo e permitir a ele enquanto agente, a descoberta e a construção de novos conhecimentos.

Ao iniciar sua vida universitária, o indivíduo, agora um leitor amadurecido, deveria apresentar estratégias cognitivas diferenciadas de leitura para uma aprendizagem significativa, nos diversos campos do conhecimento.

Todavia, pesquisas sobre as dificuldades de leitura do universitário brasileiro como as relatadas por Marini (1986); Santos (1989); Oliveira (1994) e Pellegrini (1996), apontam para a existência de dificuldades de leitura relacionadas ao desconhecimento do vocabulário específico da área de conhecimento que ele, enquanto universitário, está inserido, além do desconhecimento de estratégias que o auxiliem nessa tarefa. As pesquisas mostram, ainda, que a falta do hábito de leitura apresenta um índice altíssimo, acarretando sérios problemas para a aprendizagem.

De forma geral, os professores universitários acreditam que o aluno tenha atingido níveis mais complexos de compreensão de leitura como evidenciado por Pellegrini (1996), e assim, criam a expectativa de uma independência de leitura do aluno, que deveria apresentar boa compreensão dos diferentes tipos de textos, representativos dos diferentes tipos de discursos. Salienta a autora que cabe aos professores a responsabilidade do desenvolvimento da prática da leitura, fazendo-se necessário o conhecimento do fenômeno da leitura, a partir da análise de pesquisas existentes e a partir da apresentação e da discussão de novas perspectivas para a melhoria da qualidade da leitura entre os universitários brasileiros.

Como já evidenciado nesta pesquisa, entendida como um fenômeno complexo, a leitura recebe influências de natureza cognitiva, perceptual, emocional, neurológica, social, educacional e lingüística. Ocorrem inúmeras alterações dessas influências, de tal forma que podem ser vistas como variáveis dinâmicas, pois alteram-se muitas vezes, fazendo com que o ato da leitura seja reconhecido a partir de diferentes concepções teóricas.

De acordo Oliveira (1994), a compreensão da leitura tem sido ao longo do tempo, a pedra no meio do caminho de muitos estudantes, não só no Ensino Fundamental, mas, sobretudo – e o que é mais sério – de estudantes universitários. Para a autora, a dificuldade se torna mais evidente quando se constata, através das aulas, a não satisfação e o desinteresse por parte dos alunos na realização de leituras, configurando-se, então, o círculo vicioso, responsável pelo distanciamento entre as instituições de ensino de modo geral e a leitura.

A explicação para esse estado de coisas parece residir mesmo nas relações estabelecidas, ao longo do tempo, entre as instituições de ensino de modo geral e a leitura. Ao meu ver, o entendimento de que o livro didático não é um fim em si mesmo, mas um complemento ao trabalho global, precisa ganhar espaço no setor educacional por parte dos professores e alunos. Por essa razão, faz-se necessário que os acadêmicos em formação docente compreendam que o ensino e a aprendizagem não ocorrem apenas pela transmissão de conteúdos preparados pelo professor, mas que o conhecimento deve ser construído na relação do sujeito com o objeto como relatado por Ferreiro e Teberoski (1987).

Em geral, na universidade, os professores supõem que o estudante já tenha alcançado níveis mais complexos de compreensão em leitura. Deste modo, esperam que o estudante universitário seja um leitor independente, com boa compreensão dos diversos textos e com postura crítica e criativa perante o material escrito. Por isso, os professores freqüentemente solicitam que seus alunos realizem leituras a partir das quais vários tipos de atividades são realizadas, por exemplo, os resumos ou resenhas como demonstram as falas dos acadêmicos entrevistados, todavia, sem o auxílio necessário. Entretanto, a literatura sobre a leitura em grau universitário, mostra que nem sempre o estudante apresenta o desempenho esperado que atenda às exigências acadêmicas relativas a esse nível de escolaridade como evidenciam (Silva, 1984; Pellegrini, 1996; Arouca 1997).

Convém ressaltar que a situação se agrava pelo fato dos professores não se preocuparem em fornecer condições que possam permitir o desenvolvimento da compreensão em leitura e superar as lacunas existentes na formação anterior do aluno como relata Pellegrini (1996). Em função disso, uma alteração dos comportamentos do estudante, no sentido de melhorar o grau de compreensão e leitura, e do professor, no sentido de desenvolver novas técnicas e procedimentos que possibilitem a alteração do comportamento do aluno, ficam dificultadas.

Como assinala Geraldi (1985), na escola o "eu" do professor indica a sua subjetividade discursiva. O "eu" do aluno é sempre silenciado ou, dito de outra forma, na dinâmica de trocas entre o eu /tu, o "eu" que se destaca é sempre o locutor professor. Desta forma, a realidade escolar inibe o diálogo pela prática da

linguagem em que cada locutor se apresenta como sujeito do discurso. Os depoimentos abaixo ilustram bem esta questão.

Sempre tive dificuldade em entender porque a interpretação tinha que ser igual ao que estava no texto do livro adotado, sem entender porque a minha interpretação ou crítica, na maioria das vezes, era desconsiderada pelos professores que ditavam sua própria interpretação. Não tenho uma atitude positiva diante da leitura. Para ser sincera, não me considero uma leitora independente, com boa compreensão e com postura crítica diante do material escrito (Entrevistado D).

Sempre reproduzi aquilo que os meus professores me pediram. Acho que sou como todo mundo. Tenho dificuldade para interpretar criticamente. Afinal, a gente faz do jeito que o professor quer, e às vezes, o que a gente pensa é desconsiderado. Daí as pessoas vão se alienando e ficando distante do diálogo do outro. Não sei se com você foi assim, mas comigo sempre prevaleceu a voz dos professores, não sei argumentar com eles (Entrevistado E).

Tais considerações ocasionam uma ruptura num espaço de onde deveriam evidenciar a interação, a crítica, a constatação e a réplica ao saber institucionalizado. Há, portanto, uma abertura para a prática que reprime a leitura como produção de sentido, leitura concientizadora e, principalmente, transformadora.

Dessa forma, o professor deve, em termos metodológicos, formular propostas que permitam ao aluno perceber os mecanismos de funcionamento do texto, constatar determinados significados, refletir sobre esses significados atribuídos e transformá-los. Pelo processo de constatação, o leitor verifica o sentido primeiro do texto, no cotejo ou reflexão, ele conclui que há sentidos no texto, e na transformação ele produz mais sentidos para o texto. Daí dizer que ao ler o "sujeito-

leitor” cria, recria e produz outro texto, resultante de sua história, de suas experiências, de seu potencial lingüístico e de sua visão de mundo como evidencia Kleiman (1999).

Como afirma Barthes (1988), um texto não será o mesmo depois de lido, uma vez que o leitor é quem dá as múltiplas interpretações, pois cada vez que o lê, ele o reconstrói. Para este autor, o texto transforma-se em bem simbólico da sociedade, destacando-se a idéia de autoria, e nenhum texto tem um sentido produzido, mas os sentidos são produzidos. Dessa forma, é a linguagem que fala, e tudo aquilo que o texto quer dizer é trabalhado pela linguagem e não pela voz autoritária do autor.

Perez e Garcia (2001) argumentam que o professor como figura relevante do processo de ensino - aprendizagem, deve reservar um tempo para que os alunos possam ler de modo independente nas diversas disciplinas. Além disso, deve acreditar na capacidade de seus alunos, demonstrando atitudes de cuidado e de afeto para com eles, sendo entusiástico, imaginativo e flexível ao ensinar, a fim de criar nos seus alunos o entusiasmo pela leitura. Este parece ser, também, o pensamento da maioria dos acadêmicos entrevistados nessa pesquisa.

Também Pellegrini (1996) considera que a experiência do leitor influenciará de modo indireto em suas representações, pois a compreensão do material escrito fornece elementos para o leitor avaliar sucessivamente os resultados da sua leitura que, sendo uma experiência positiva, resultará em atitudes de leitura também positivas, especialmente no caso do ambiente ser favorável. Daí a importância de fornecer situações de leitura que sejam bem sucedidas e, ao mesmo tempo, úteis e

de interesse do leitor. A autora argumenta, também, que as representações das pessoas podem ser influenciadas por causas remotas, como a disponibilidade de materiais de leitura, assim como do incentivo para essa atividade.

No cotidiano escolar, professores e alunos produzem representações sobre leitura. São representações construídas a partir das falas, das ações, das interações e de toda a situação contextual. Portanto, no item seguinte, tento compreender as experiências escolares dos acadêmicos entrevistados dentro de um esquema geral que permita confrontá-los aos conceitos sobre leitura e as representações apreendidas no seu cotidiano escolar. Trata-se de verificar como os sujeitos leitores (acadêmicos) se constituem na prática através das representações dos outros. Isto é, através das trocas interpessoais que lhe possibilitaram construir as representações. Embora essas representações se manifestem nos discursos e nas ações dos sujeitos entrevistados, evidentemente elas sofrem influências das relações sociais, já que aí são geradas.

3.5 Experiências como leitor e a prática profissional

Os depoimentos dos acadêmicos entrevistados revelam que a maioria não considera suas experiências como leitor relevantes para sua prática enquanto profissional.

Minha experiência como leitor não facilitou minha prática enquanto profissional, pelo contrário só dificultou. Acredito que, se tivesse tido uma formação diferente, tanto em casa como na escola, através da ajuda dos

meus professores, meu trabalho no cotidiano escolar junto aos meus alunos, seria bem diferente. Sinto dificuldade em viabilizar estratégias diversificadas. Ai, me vejo cobrando de meus alunos o silêncio para a aula de leitura ou conferindo se ele leu ou não leu determinado texto. É difícil né, parece que a gente carrega aquilo que a gente aprendeu. Daí, sem querer, acaba fazendo o mesmo com os nossos alunos (Entrevistado A).

Minha experiência não foi nada gratificante, pois fui criada longe dos livros, das bibliotecas e acabei aprendendo que ler é decifrar, aquela coisa de decodificar o que leu. Já comentei que não me considero uma leitora independente e tenho dificuldade para interpretar o material escrito. Penso que isso está na minha formação e nem agora concluindo a universidade consegui me livrar dessa dificuldade. Eu não tive incentivo por parte dos meus professores. Eles não me ofereceram condições para construir um bom processo de leitura. Pretendo fazer cursos e me aperfeiçoar. Penso que isso reflète na prática, pois a prática exige um trabalho diversificado (Entrevistada D).

Através da leitura os alunos podem grafar as palavras complexas. Acho que já disse isso quando você me perguntou qual meu conceito de leitura. Daí sempre cobro dos meus alunos que leiam bastante. Acho que seria isso. Ah, insisto em dizer que meus professores deveriam ter me incentivado nesse processo (Entrevistado F).

A minha experiência não foi satisfatória. Quando eu faço cursos para atuar na escola vejo que os livros pregam diferente de tudo aquilo que eu aprendi com meus professores tanto do Ensino Fundamental quanto da Universidade. Acho que eu sou um produto da escola brasileira. Não aprendi direito como deveria ser feito, me transformei numa má leitora, com pouca experiência com os livros, e gostando apenas de folhear jornais e revistas. Sou como a maioria! Dificuldade na prática? Ah, posso dizer que tenho muitas! (Entrevistada D).

Os discursos da maioria dos acadêmicos entrevistados demonstra a insatisfação dos mesmos com as suas experiências enquanto leitores. Assim, parecem concordar que não se consideram leitores proficientes com boa formação profissional. Além disso, a percepção dessa deficiência na leitura, leva-os à crítica de suas próprias atuações enquanto professores. Relatam, também, a falta de

incentivo por parte de seus professores e a dificuldade de desenvolver junto aos seus alunos um trabalho diversificado.

Nos depoimentos é possível apreender o papel relevante do professor para a internalização do processo de leitura, comprovando a relação intersubjetiva do processo de aprendizagem proposto por Vygotsky (1974).

A evidência de que os alunos precisam de algum tipo de apoio e ajuda para desenvolver novas idéias e maneiras de compreendê-las e relacioná-las com sua própria experiência de mundo, no entender de Perez e Garcia (2001), faz com que a ação educativa deva oferecer o caminho, a orientação e o apoio pertinente para facilitar a aprendizagem.

Observa-se que o professor se constitui, neste contexto, no “grande mediador” da leitura do aluno, desde a atividade mais simples (decodificação), à mais complexa (compreensão). O leitor aprendiz parece necessitar desse “mediador”, como ficou evidenciado na fala dos sujeitos entrevistados, pois só lhe é permitido interpretar os textos de acordo com o modelo escolar, responsável pela estabilidade das interpretações. Na verdade, o cotidiano escolar estabelece as regras, orienta a leitura, dirige o modo pelo qual o texto deverá ser lido e compreendido.

As representações dos alunos influenciam seu discurso e sua prática futura no ensino, relata Penin (1993). Para a autora, as representações se manifestam através dos fatos e na ação social incluindo a prática de ensino, e não somente através do discurso.

A partir da interação social, o indivíduo molda a sua visão de mundo, que fica geralmente impregnada pela ideologia dominante. Daí as contradições entre o dizer e o fazer. Assim, apesar da maioria dos acadêmicos entrevistados reconhecer a necessidade de trabalhar com atividades diversificadas de leitura, afirma ter dificuldade para tal.

Como relatado por Lefebvre (1983), as representações, entendidas como fatos de palavras e de prática social, parecem ser construídas através das experiências da vivência, do conhecimento, dos valores e das informações que são transmitidas pela educação. Portanto, elas apresentam-se como pessoas e, ao mesmo tempo, como sociais, já que não se pode negar que o social impõe ao indivíduo uma forma de representá-lo.

Pode-se dizer que todo e qualquer trabalho em formação docente deveria considerar esse aspecto, ou melhor, as crenças e modelos assimilados pelo professor-educando, em especial durante sua fase como aluno, a fim de que as transformações a que se almejam possam ser efetivamente realizados, como demonstram Perrotti (1989); Orlandi (1993); Lajolo (1993) e Silva (1984).

O professor de curso universitário também é responsável pelo desenvolvimento da competência e habilidade dos alunos no que diz respeito à leitura. Muitos discordam dessa afirmação, alegando que o ensino da leitura é tarefa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No entanto, acredito que o professor universitário, ao oportunizar aos estudantes, ingresso a novos mundos do saber escolar estará propiciando aos mesmos capacidade de melhor compreender a leitura.

A leitura não é simples reprodução, é uma questão de natureza, de condições de modos de relação, de trabalho e de produção de sentido; em uma palavra, de historicidade. Ao se desejar falar em processo de interação em leitura, a historicidade do sujeito é um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real e se constitui por uma relação de confronto como demonstrado nas pesquisas de Orlandi (1993). Esta autora afirma que a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual e da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo.

Considerando-se tudo o que foi dito anteriormente, chega-se então à conclusão de que o ensino e a aprendizagem da leitura são processos isomórficos; não se aprende tal como se ensina. E, por isso, pode-se afirmar que a tarefa da escola e do professor em todos os níveis de ensino não é de ensinar (no sentido de mostrar, transmitir ou transferir informação), mas facilitar a aprendizagem, gerar as condições e o ambiente para que os alunos aprendam automaticamente, sendo improcedente e ineficaz orientar para a produção mecânica de modelos externos. A consideração das idéias e das experiências adquiridas pelos alunos sobre a linguagem oral e escrita, o oferecimento de uma base cultural rica e estimulante em situações e em experiências vitais, a exploração autônoma do código escrito, o estímulo ao uso funcional de estratégias facilitadoras como propõem os autores

Perez e Garcia (2001), podem ser bases para incentivar a aproximação autônoma progressiva e a construção dos alicerces práticos para o desenvolvimento da leitura.

A seguir apresento as conclusões sobre o estudo.

CONCLUSÃO

Minha pretensão com este estudo foi buscar reflexões sobre um aspecto importante a ser considerado no trabalho com a leitura, que é a representação social do leitor.

Face a isso, discuti também, os conceitos de representação social e leitura. Para tanto, partindo da noção de representação social, apresentei os delineamentos dessa teoria, buscando explicitar como se realiza o processo de construção do conhecimento no espaço das representações. O estudo das representações sociais revelam alguns elementos importantes para compreender as construções sociais sobre determinados conceitos que os indivíduos fazem dessas construções. Ao buscar compreender as representações sociais dos conceitos de leitura, foi possível entender sua influência sobre a identidade dos acadêmicos pesquisados.

Apresento, também, alguns conceitos e a importância da leitura na tentativa de abordar alguns aspectos considerados relevantes para o entendimento da mesma enquanto comunicação social. Verifiquei que por volta da década de 70, a leitura era apresentada com um perfil totalmente mecanicista, sendo considerada como mero processo de codificação e decodificação dos sinais gráficos.

Nesta perspectiva, a leitura era considerada simplesmente um meio importante de receber mensagens, não acrescentando ao ato de ler algo mais do indivíduo além do gesto mecânico de decifrar sinais. Todavia, na educação contemporânea, as

pesquisas nesse campo, definem o ato de ler como um processo mental complexo e de vários níveis, pois acredita-se que, transformar regras em conceitos intelectuais durante o processo de armazenagem da leitura, exige grande atividade do cérebro. A combinação e a estruturação dos signos em unidades de pensamento, constituem, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem.

O referencial teórico estudado mostrou que a relativa capacidade de um leitor, em particular, é obviamente importante para o êxito no processo da leitura. Entretanto é importante, também, o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle lingüístico, as atitudes e os esquemas conceptuais. Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e aprender através da leitura depende fortemente de suas representações, isto é, do que acredita *a priori*, ou seja, antes da leitura. A leitura é, pois, um processo que vai muito além da mera decodificação, e os leitores utilizam todos os seus esquemas conceptuais quando tratam de compreender.

Constatei que o ato de ler é fundamental, não apenas na formação acadêmica do aluno, mas também na formação do cidadão. Todavia, a leitura, só se realiza no momento em que o sujeito é capaz de atribuir sentido ao que foi decodificado. Entretanto, a análise das entrevistas junto aos acadêmicos, demonstrou que a maioria não se considera um leitor independente, com boa compreensão e capaz de atuar com postura criativa e crítica perante o material escrito.

Acredito que ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisar e posicionar-se

criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania.

Parece ser, exatamente por virtude de todas essas potencialidades descritas, que a maioria dos acadêmicos entrevistados afirma não ter tido uma experiência satisfatória com a leitura. Assim, apresentam um conceito de leitura voltado para a decodificação, decifração do código escrito que consiste numa simples transposição do código oral para o código escrito. Os depoimentos dos acadêmicos revelam que a maioria parece não considerar suas experiências como leitor importantes para sua prática profissional. As suas experiências com a leitura na escola lhes serviram para o cumprimento de formalidades, e argumentam não terem sido incentivados para isso. A leitura para os entrevistados, corresponde a uma rotina habitual, centrada no livro didático, folhas fotocopiadas para o desempenho e cumprimento das tarefas pré-estabelecidas, no qual o ato de ler parece não ter sido considerado em sua dimensão mais ampla, constituindo-se num mecanismo por meio do qual os sujeitos pudessem compreender melhor o mundo e posicionar-se diante dele com criticidade.

É importante salientar que no processo de leitura, o leitor se utiliza do conhecimento prévio (o que ele já sabe, ou seja, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida) que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar os diferentes aspectos apreendidos nas suas experiências com o outro e com o mundo. É mediante a interação dos diversos níveis de conhecimento, como o lingüístico, o textual e de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto, compreendê-

lo e pronunciar seu conhecimento. Por essas razões, a leitura é considerada um processo interativo. Todavia, a leitura para os acadêmicos entrevistados nessa pesquisa, constitui-se apenas por um ato cognitivo e não social. Faz-se necessário, portanto, que esses sujeitos alternem suas representações, redimensionando, assim, seu conceito de leitura, que na perspectiva teórica e prática assumida por eles, é de decodificação para o domínio dos aspectos gráficos. Ao meu ver, quando se entende que a leitura (não a simples decodificação de letras) constitui uma dimensão fundamental do domínio da linguagem, é que se torna possível repensar a prática na escola.

A análise dos depoimentos dos estudantes universitários pesquisados permitiu-me identificar algumas representações que se manifestam através dos "fatos palavras" e da "prática do ensino", e que revelam o conflito e a contradição dos saberes do cotidiano escolar dos sujeitos, saberes que mostram existir também neste espaço, através de muito esforço e muita busca. Parece existir o desejo de acertar, há boas intenções e empenho de melhorar suas práticas.

O espaço discursivo construído pelos sujeitos participantes da pesquisa, remeteu-me a dois grande eixos: um, a caracterização desse aluno - leitor (re) apresentado em suas relações com os livros (preferências, aversões, circulação das obras) e com a instituição (escola); o outro, a elaboração de um trajeto temático a partir de determinados elementos comuns na memória discursiva em suas possibilidades de interpretação. Esses eixos se misturaram à medida que cada aluno, ao falar de si mesmo, (re) produziu outras vozes sociais ouvidas e construídas durante o próprio processo que se desenrolava. Assim, cada aluno era voz de sua

classe social, de sua geração, de sua exposição aos mesmos livros, de uma mesma escola, de uma aula de leitura com os seus professores.

A partir dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, verifiquei que, formar leitores, não é moldá-los dando forma ao que não existe, ignorando toda a história anterior dos sujeitos envolvidos, desconhecendo seus horizontes (suas falas, suas fantasias) e apagando a sua constituição enquanto leitores, tornando-os incapazes de se posicionarem perante a própria trajetória como leitores.

A leitura portanto, não é opção escolar e nem pode se restringir apenas ao âmbito das instituições de ensino. Porém, cabe à escola, enquanto instituição, uma grande parcela na formação desse leitor, pois ninguém torna-se leitor sem querer ou nasce sabendo. É importante salientar que a constituição do leitor se processa como ato voluntário, consciente e apoiado em múltiplas tomadas de consciência (de orgulho, de rejeição, de contestação, de escolha assumida) sobre as condutas de leitura e do questionamento do não ser leitor, numa prática social e coletiva, inclusive na escola.

Cabe ao educador, preocupado com a formação do leitor, não se limitar a produzir relações externas com os livros, um *habitus* desenvolvido só pela exigência do professor, como ficou evidenciado no discurso dos estudantes universitários entrevistados, mas considerar seriamente a leitura como desencadeadora de processos cognitivos, diálogos interiores, reflexão crítica e de partilha de saberes.

Ao se discutir a formação do leitor, é preciso recuperar o compromisso da educação e da escola com a instauração da leitura, não como hábito imposto, induzido e descompromissado, mas como ato político e democrático, na medida em que significa decisão, ato voluntário de leitores considerados não como consumidores, mas principalmente como cidadãos.

Todavia, a maioria dos sujeitos entrevistados parece compreender a leitura como um domínio de habilidades para reconhecer palavras. Apesar de comentar a respeito da importância de estratégias diversificadas, da motivação e da ênfase de ler por prazer, afirmam ter dificuldade para desenvolver um trabalho satisfatório com a leitura na prática profissional, em função de suas próprias experiências escolares que não foram gratificantes neste campo.

Por esses motivos, o ensinar da leitura para os acadêmicos pesquisados vem se caracterizando mais como reprodução do que como construção de leituras, e os exercícios de interpretação, compreensão e entendimento do texto parecem definir a leitura como o ato de repetir o que já foi lido. Há necessidade de se transcender o caráter unívoco da leitura nas instituições de ensino, e permitir a pluralidade, ou seja: necessidade de respeitar na sala de aula, a versão de cada leitor em relação ao texto lido, pois como ressalta uma das entrevistadas, *sempre tive dificuldade em entender por que a interpretação tinha que ser igual ao que estava no texto do livro adotado, sem entender por que a minha interpretação ou crítica, na maioria das vezes, era desconsiderada pelos professores.*

Entende-se que a escola é uma organização social que possui o papel de formar os indivíduos de uma sociedade de modo a atender as suas necessidades e aspirações em um dado momento histórico. Penso que constitui objetivo da educação formal, não só a transmissão do saber, mas também a reflexão sobre o contexto social, político e econômico em que está inserida para, através de novas idéias, oferecer um ensino abrangente e, deste modo, possibilitar a transformação da realidade. Constata-se, então, que a crença fundamental que norteia as ações desta organização é a possibilidade de alteração dos comportamentos das pessoas.

Deste modo, a educação continuará a desempenhar um papel importante na sociedade, na medida em que oferecer experiências significativas que possibilitem a formação de indivíduos com as novas competências exigidas pelo mundo moderno.

Isto significa que, atualmente, não basta possuir apenas conhecimento específico de uma área. Cada vez mais, adquire maior valor um conjunto de habilidades que permitirão uma atuação profissional frente às novas realidades sociais. Neste conjunto, pode-se destacar as habilidades de aprender a aprender, interpretar e criar.

A mera obtenção do diploma não constitui o término da aprendizagem de conhecimentos. Exige-se uma educação permanente para que se continue a construção do saber e acesso às diferentes descobertas. Uma maneira de efetuar essa educação é através da realização de leituras, pois a comunicação escrita desempenha um papel inegável no acesso ao conhecimento, tanto dentro como fora do contexto escolar. Deste modo, formar um bom leitor constitui um objetivo educacional relevante, na medida em que o indivíduo que possuir esta habilidade

enriquecerá o seu desenvolvimento pessoal e terá melhores condições de oferecer contribuições sociais efetivas.

Ser um bom leitor implica em compreender o texto lido, ou seja, ter novas informações, saber relacioná-las a sua estrutura prévia, reorganizando-as para estabelecer novas relações, posicionar-se perante os novos conhecimentos e, a partir disso, chegar a novas soluções ou novas aplicações do conhecimento obtido nessas circunstâncias. Para que isso seja possível, é necessário que o leitor possua habilidades que permitam saber como ler para atingir um objetivo.

Embora reconhecendo que o professor precise se apropriar, de forma crítica do conhecimento sistematizado sobre leitura para redimensionar sua prática, acredito que o conhecimento científico não pode ser visto de forma soberana, da mesma forma que não se pode entender e superar os saberes do cotidiano escolar sem contribuição da teoria. É preciso, pois, perceber as aproximações e distanciamentos existentes entre ambos. O ensino da leitura é um processo complexo e, se não estiver baseado em uma concepção teórica sobre as operações que envolvem a compreensão do texto, o processo poderá ser dificultado.

As histórias de leitura dos sujeitos pesquisados tornaram-se uma teia formada do universo individual e do social (não separados dicotomicamente, mas entrelaçados). Desta forma, os discursos dos mesmos foram construindo algumas imagens ou representações em suas relações com o objeto de estudo (a leitura), quer pela presença ou ausência do próprio processo, quer por sua valorização social, ou ainda, pelo caminho percorrido com ele.

Essas representações não poderiam ser vistas como dados objetivos com existência própria, nem como categorias psicológicas sociais, e muito menos como reflexo do real. É preciso vê-las como historicamente produzidas pelas práticas articuladas: políticas, sociais e discursivas. Ou como diria Moscovici (1984, p. 28), as representações sociais formam um *corpus organizado de conhecimentos e constituem uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam-se inteligíveis a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes da imaginação.*

Acredito que uma concepção clara do processo de leitura poderá levar os educadores, em primeiro lugar, a se constituir em um leitor real, pois somente um leitor proficiente consegue recriar com o educando o comportamento do leitor experiente e levá-lo a se transformar em um leitor capaz de fazer seleção, predição e inferências. Um leitor que leia o dito e o não dito, que permita o fluir da leitura polissêmica, porque não desconsidera os conhecimentos prévios.

O estudo dos conceitos de leitura e a análise das representações sociais de leitura dos alunos pesquisados, aponta para a necessidade dos professores se afastar de atividades pré-fabricadas de leitura existentes nos livros didáticos e nas fichas de leitura. Acredito que esse estudo no cotidiano escolar, entre alunos e professores, contribui para a análise da importância do momento real “presença” possibilitadora da rotina de atividades que camuflem a alienação da leitura.

Penso que essa dissertação cumpriu o que se propôs, conseguindo mostrar e identificar algumas das representações sociais sobre a leitura dos acadêmicos que se

consolidaram no cotidiano escolar, reiterando a importância do estudo das mesmas. Acredito que a reflexão por parte dos docentes da universidade em estudo sobre as representações que têm sobre suas práticas e saberes escolares, além de um desejável diálogo entre professores e alunos, revela-se como uma possibilidade de superar satisfatoriamente as próprias representações, transformando-as em conhecimentos possibilitadores da real constituição do leitor.

Os teóricos sobre leitura, nas últimas décadas, começaram a mostrar que o fato de compreender a leitura, está intrinsecamente relacionado com a própria compreensão do mundo. Penso que a compreensão do mundo, por sua vez, está diretamente relacionada com a construção das representações. Assim, as representações sociais sobre os conceitos de leitura parecem, portanto, explicar os vários aspectos e a pluralidade das leituras dos acadêmicos entrevistados.

Nesta dissertação, aproveitei algumas hipóteses e um quadro teórico que julguei apropriado para explicar a pluralidade e a complexidade das representações sociais, bem como a sua relevância na produção da leitura. Acredito que o estudo feito deu conta de discursos teóricos relevantes, apresentam exemplos concretos a partir dos discursos dos acadêmicos e de relatos vivenciados no cotidiano escolar pelos mesmos nos diversos níveis de ensino, configurando-se como possível ponto de partida, adequado para a exploração das interações entre as representações sociais e o conhecimento.

Nessa concepção de leitura como prática produzida socialmente - onde as relações construídas com o meio, as ações que nele se desenvolvem, os saberes que

o constituem e a afetividade nele envolvida - é que embasa a crença de possíveis transformações. Transformações essas que se ligam ao conjunto das relações sociais tanto no sistema produtivo, como na coletividade, na partilha política e no sistema educacional. No caso específico desta pesquisa, transformação permitida à medida que a leitura seja traduzida como ação significativa para seus sujeitos em todos os níveis de ensino, construída enquanto necessidade que deve persistir após terem sido afastados dos bancos escolares.

Leitura que permita uma concepção de educação não presa a um modelo de homem a ser alcançado nessa era de avanços tecnológicos, de maneira idealizada pelos olhos do homem de hoje, com sua história de ontem, mas uma concepção de educação que permita uma ação libertadora, autônoma, logo, crítica e passível de transformação na própria leitura do mundo, apesar dos homens de hoje, com suas histórias de ontem.

É importante, pois, que a universidade pesquisada desenvolva uma ampla discussão sobre novas metodologias de ensino-aprendizagem, viabilizando projetos educacionais que tratem, sobretudo, de técnicas específicas de compreensão de leitura e que possam ser incorporadas às práticas educativas e pedagógicas diárias. Deste modo, acredita-se que um ensino específico de Língua Portuguesa em cursos universitários, orientado para o atendimento imediato e eficaz das necessidades dos acadêmicos, sublinhe o ensino da leitura, garantindo a diminuição de dificuldades encontradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- AROUCA, E. de A. **Validação de um material programado de linguagem escrita aplicada a universitários.** Campinas, 1997, 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar), Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- BARTHES, R. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 1988.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRANDÃO, M. O processo de leitura: algumas considerações teórico práticas. **Tecnologia educacional**, v.21, n.108, p.3-7, 1992.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem bá-bé-bí-bó-bú: pensamento e ação no magistério.** São Paulo: Scipione, 1998.
- CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.
- FADUL, A. **Sobre a recepção crítica dos meios de comunicação da massa no Brasil: um relato de experiência.** São Paulo: Intercon, 1983.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogenese da língua escrita.** 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1988
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 29.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREITAS, I. de L. **Leitura e escrita: da reprodução à interação.** **Letras & Letras**, Uberlândia, v.13,n.2, p. 109-124, jul./dez, 1997.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M.G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1985.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: artes Médicas, 1994. v.1

KAUFMAN, A. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina da leitura: teoria e prática**. 3.ed. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6.ed. Campinas: Pontes, 1999.

LAJOLO, M. O texto que não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org) **Leitura em crise na escola**. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p.51-62

LEFEBVRE, H. **Lógica formal lógica dialética**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

_____. **La presencia y la ausencia - contribucion a teoria delas representaciones**. México: F. de Cultura Economica, 1983.

LEFFA, V. J. ; LOPES, R. de C. C. Evolução do conceito de leitura em alunos da 2^a à 8^a série. **Anais**. IX Encontro Nacional da ANPOLL. Caxambú, 1994. p.113-115.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MARINI, A. **Compreensão de leitura no ensino superior: teste de um programa para treino de habilidades**. São Paulo, 1986. 2.v. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo.

MESERANI, S. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOLINA, O. **Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo**. São Paulo: EPU, 1992.

MOREIRA, A.F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares subsídios para debate. In: ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1998.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

NIST, S.L.; MEALEY, d. L. Teacher-direct comprehension strategies. In: **Teaching reading & study strategies at the college level.** Newark, Delaware: International Reading Association, 1991.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura.** 2.ed. Campinas: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, M. H. A. **A leitura do universitário: estudo comparativo entre os cursos de engenharia e fonoaudiologia da PUCCAMP.** Campinas, 1993, 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar), Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

PELLEGRINI, M. C. K. **Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários.** Bragança Paulista, 1996, 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco.

PENIN, S. T. S. **Cotidiano e escola: a obra em construção.** São Paulo; Cortez, 1989.

_____. **Cotidiano escolar e ensino: conhecimento e vivência.** *Revista Ande*, n.19, 1993, p. 5-10.

_____. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura.** Campinas: Papyrus, 1994.

PEREZ, F. C.; GARCIA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PERROTTI, E. **Leitor na cultura: promoção da leitura infantil e juvenil.** São Paulo, 1989. 165 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

RANGEL, M. A. pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte. *Revista brasileira de estudos pedagógicos.* Brasília, v. 79, n.193, p.72-85, set./dez.1998.

RESENDE, L. M. G. de. **Relações de poder no cotidiano escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

RODRIGUES, A. N. Reflexões sobre o ensino da leitura em cursos universitários. *Cadernos UniABC de letras.* Santo André, a. 1, n. 12, p.7-13, 1999.

- SANTOS, A. A. A. dos. **Leitura entre universitários: diagnóstico e remediação.** São Paulo, 1989. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.
- SILVA, E.T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 1984.
- SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.** 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SOARES. M. B. **Linguagem e escola.** São Paulo: Ática, 1998.
- SPIRO, R. J. **Constructive process in prose comprehension and recall.** In: Ferreiro, E. Palacio, M. G. **Os processos de Leitura e escrita: novas perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- TAROCCO, R. B. **Leitura e leitores: a magia das letras, imagens e vozes.** Feme: Juiz de Fora, 1999.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins fontes, 1974.
- VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Dunya, 1999.
- ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Leitura em crise na escola. Alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

A presente entrevista pretende diagnosticar a representação social dos alunos do curso de Licenciatura em Letras da UNIPAR Campus – Umuarama - Sede sobre os conceitos de leitura.

1- Qual o seu conceito de leitura?

2- Como foi sua experiência escolar neste campo?

3- Quais os recursos materiais que você tem disponível para o exercício do ato de ler?

4- Você se considera um leitor independente, com boa compreensão dos diversos textos e com postura crítica e criativa perante o material escrito?

5- A sua experiência como leitor contribui para a sua prática enquanto profissional?