



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

SUÊNIA SILVA ARAÚJO

**HISTÓRIA DE LEITURA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA INICIAL EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE
CAMPINA GRANDE – PB.**

ORIENTADORA: Prof^ª MS. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

**CAMPINA GRANDE – PB
2011**

SUÊNIA SILVA ARAÚJO

**HISTÓRIA DE LEITURA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA INICIAL EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE
CAMPINA GRANDE – PB.**

Artigo apresentado ao curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Universidade Estadual
da Paraíba, em cumprimento às exigências
legais, para obtenção do título de Graduada.

Orientadora: Prof^ª MS. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

**CAMPINA GRANDE – PB
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

A659h

Araújo, Suênia Silva.

História de leitura de professores em formação universitária inicial em uma universidade pública em Campina Grande [manuscrito] / Suênia Silva Araújo. – 2011.

29 f.: il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Profa Ma. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, Departamento de Pedagogia”.

1. Formação de leitores. 2. Leitura. 3. Ensino Superior. I. Título.

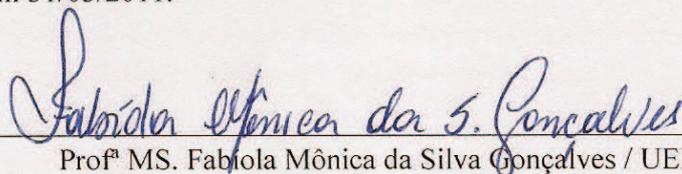
21. CDD 372.4

SUÊNIA SILVA ARAÚJO

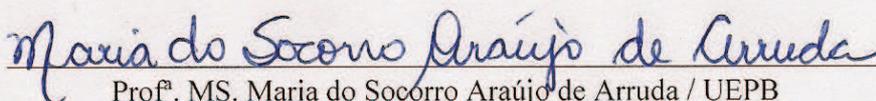
**HISTÓRIA DE LEITURA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA INICIAL EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE
CAMPINA GRANDE – PB.**

Artigo apresentado ao curso de
Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento às exigências legais, para
obtenção do título de Graduada.

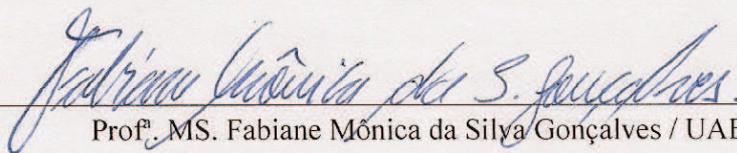
Aprovada em 31/03/2011.



Prof^a MS. Fabiola Mônica da Silva Gonçalves / UEPB
Orientadora



Prof^a MS. Maria do Socorro Araújo de Arruda / UEPB
Examinadora



Prof^a MS. Fabiane Mônica da Silva Gonçalves / UAB
Examinadora

HISTÓRIA DE LEITURA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA INICIAL EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE CAMPINA GRANDE – PB.

Suênia Silva Araújo

RESUMO

O referido artigo é resultado das investigações acerca das histórias de leituras vivenciadas pelos alunos universitários em processo de formação inicial no ensino superior, tendo em vista que a leitura não só está presente na vida do sujeito quando este se encontra no ensino básico. Assim, partimos para pesquisar até que ponto a história de leitura interfere na constituição do leitor universitário? Dessa forma, tivemos como objetivos: colher dados pessoais dos alunos universitários; verificar as histórias e condições de leitura os alunos possuem dentro e fora do espaço escolar e acadêmico e; averiguar as situações de leitura que os alunos vivenciam em suas vidas no momento em que participaram da pesquisa. Para tal, realizamos um estudo bibliográfico acompanhado por uma pesquisa de campo que foi conduzida por meio de uma entrevista semi-estruturada, realizada de modo individual com dez alunos cursando entre o 4º e o 8º período em diversos Cursos de Licenciatura de uma Instituição Pública de Ensino Superior localizada na cidade de Campina Grande. Os resultados revelam que alguns dos entrevistados mencionam a escola básica como a principal responsável por suas respectivas práticas de leituras; e outra parte dos entrevistados afirma que a escola não teve representação significativa na sua história de leitor. No entanto, há entrevistados que ressaltam a contribuição da universidade na sua formação leitora atual. Além disso, é possível verificar que parte destes entrevistados realiza outras situações de leitura que não são apenas as exigidas no contexto universitário.

Palavras Chave: História de Leitura, Alunos Universitários, Formação de Professor, Vivências de Leitura.

ABSTRACT:

This article is the result of a research into reading stories experienced by university students in initial training in superior education, in order that the reading is not only present in the life of the subject when he/she is in basic education. So, we started to search how far the history of reading interferes with the establishment of the college reader? So we had the following objectives: collect personal data from university students, check their stories and the reading conditions that they have in and out of school and academic ambient, and inquire the reading situations students experience in their lives while they are in the survey. To this end, a

bibliographic study accompanied by a field survey that was conducted through a semi-structured interview, conducted individually with ten students enrolled among the 4th and 8th period in several teaching certificates in a Public Institution of Education Superior located in the city of Campina Grande. The results reveal that some interviewees mention the elementary school as the main responsible for their practices of reading and another part of the respondents said that the school had no meaningful representation in their history reader. However, there are respondents who emphasize the contribution of universities in their training current reader. Furthermore, it is possible to see that part of these respondents engaged in other reading situations that are not only required in the university context.

Keywords: History of Reading, University Students, Teacher Training, Reading Experiences.

1. Introdução

O presente trabalho se constitui do desdobramento da experiência de estudos de pesquisas como bolsista no Programa de Iniciação Científica em uma Instituição Pública de Ensino Superior durante o período de 2009/2010. Estes estudos abordavam as condições de leitura e compreensão textual de professores em formação inicial, visto que em nossa sociedade letrada, a questão da leitura vem sendo bastante discutida e modificada ao longo dos tempos.

Assim, nos propusemos a continuar o estudo cuja temática versa sobre a história de leitura de alunos universitários, para melhor entender as fragilidades de uma formação que leva os sujeitos a ingressarem numa instituição superior com a falta de práticas de leituras que compromete a formação plena do cidadão.

Para tanto, subsidiou a formulação desta pesquisa, autores como: DEMO (2006), FREIRE (1992), KLEIMAM (1999), BETTELHEIM (1992), FOUCAMBERT (1994). Tais autores reportam que a prática de leitura está para além de uma alfabetização que decorra de habilidades em decodificar entre o som e a letra, e que, na maioria das vezes, são colocadas de maneira mecânica e sem extrair significação a partir da leitura realizada.

Seguindo a linha de pensamento dos autores acima mencionados, têm-se a ideia de que a prática de leitura deveria existir dentro da política de ensino de forma mais precisa não só em termos de ensino básico, mas também se estender para o nível superior com uma visão

sobre os vários tipos de leitura, haja vista que hoje se sustenta a necessidade da formação de um novo tipo de leitor, para atender às exigências do mundo dito pós-moderno.

A esse respeito Demo (2006, p. 23) afirma que ler é mais importante que decifrar e que o sentido do texto é mais relevante do que o som do texto. Sendo assim, hoje essa concepção mudou, pois antes de decodificar o sujeito terá que ser capaz de compreender o que está lendo e a partir daí, construir seu próprio conhecimento, pois a leitura bem desenvolvida “implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido (...)” (FREIRE, 1992, p. 21).

Para tanto, este é um entendimento complexo sobre a concepção de leitura, tendo em vista ao que se refere à formação inicial de professores, pois a maneira e as formas de trabalhar a leitura deve se mostrar como um processo que parte sempre da leitura de mundo até se alcançar a leitura da palavra. Entretanto, existe um confronto de ideias referentes à concepção de leitura que Demo (2006) e Freire (1992) defendem acima, quando as instituições de ensino estão com uma prática mais direcionada a quantidade, isto é, oferecendo aos alunos o maior número de cópias, livros para serem engolidos, sem que “[...] a posse, apreensão ou compreensão de ideia aconteça durante a leitura, mas termina ocorrendo o inverso, a mera reprodução alienada de palavras ou trechos veiculados pelo autor” (SILVA, 1993, p.5) e deixa passar a qualidade de uma boa leitura ou mesmo a má leitura, mas que ao menos o sujeito leitor obteve uma sensação de amor ou desprezo pelo conteúdo lido.

Decorre então que a universidade muitas vezes não leva em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, no sentido de não buscar conhecer, por exemplo, que tipo de formação básica este ou aquele aluno universitário teve quanto ao ensino de leitura? Como foram os seus percursos de leitura? Para melhor compreender ‘o porquê’ destes alunos necessitarem de um ensino de qualidade por parte da universidade, esta deve considerar, proporcionar aos alunos várias situações acadêmicas tanto em sala de aula (e.g.: seminários, debates, estudos dirigidos, etc.) quanto em espaços mais amplos (e.g.: palestras, congressos, atividades voltadas a extensão e à pesquisa, etc.) que os permitam desenvolver habilidades de leitura e escrita de maneira mais eficaz, principalmente no que refere à leitura técnico-científica.

Entendemos que a universidade pode ser considerada como um fio condutor que transmite aos professores em formação inicial a variedade de leitura existente em nosso meio e a possibilidade de assim fomentar o hábito pela leitura significativa na vida de todo sujeito. Desta forma, as práticas de leitura, no contexto universitário, exigem muitas vezes dos alunos

compreensões e produções de textos que não condizem com a realidade dos textos que foram disponibilizados na formação inicial destes alunos, como por exemplo: artigos, resenhas de livros, resenhas críticas, resumos, seminários, entre outros.

Nesta perspectiva, a escolha por esta temática reforça o discurso mais presente na sociedade, o de que o ensino seja oferecido aos vários níveis de escolaridade de forma democrática, ou seja, qualidade de acesso a todos. Qualidade esta que deve se iniciar ou mesmo, o que deveria ocorrer desde a educação básica até o ensino superior, cujo ponto primordial desta qualidade de ensino está relacionado à formação dos indivíduos no que se refere à leitura e escrita. Considerando que estes são bens culturais que devem ser acessíveis a todos os cidadãos, de maneira que desenvolvam e possibilitem uma elevação no grau de letramento a fim de que possam participar ativamente na sociedade a qual fazem parte.

O espaço universitário se coloca aberto para a construção do conhecimento científico, filosófico, etc, quando os envolvidos neste processo de buscar o conhecimento novo de forma crítica, reflexiva e criativa esbarram com as lacunas de deficiências encontradas na formação do ser.

Neste sentido, a presente pesquisa teve como problema de investigação o seguinte questionamento: até que ponto a história de leitura interfere na constituição do leitor universitário? E como objetivo geral, investigar a história de leitura de alunos universitários das diversas licenciaturas, da Universidade Estadual da Paraíba/PB. Para que a nossa proposta apresentada nesta pesquisa fosse alcançada, os objetivos específicos foram: a) colher dados pessoais dos alunos universitários; b) verificar as histórias e condições de leitura os alunos possuem dentro e fora do espaço escolar e acadêmico e; c) averiguar as situações de leitura que os alunos vivenciam em suas vidas no momento de participação da pesquisa.

Dessa forma, a fase empírica da pesquisa foi construída por meio do modelo de entrevista semi-estruturada com a participação de dez alunos universitários, cursando entre o 4º e 8º período, matriculados em cursos de licenciaturas diversas de uma Instituição Públicas de Ensino Superior, em Campina Grande/PB, durante os anos de 2009/2010. Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas individualmente com o foco na história de leitura dos alunos supracitados.

As seções que se seguem do presente artigo versam sobre as formulações teóricas, a apresentação do campo da pesquisa, os procedimentos e resultados obtidos, bem como as considerações finais da pesquisa desenvolvida.

2. Notas sobre a relação entre leitura, escola e alfabetização

Percorrendo a história da formalização da leitura ver-se que o processo de alfabetização vem sendo discutido e modificado ao longo dos tempos. Considerando a existência de algumas pessoas, das quais acreditam que tal processo de alfabetização deve seguir a linha da concepção tradicional, a qual define sobre a perspectiva de “[...] a leitura é tratada como mera decodificação, envolvendo o reconhecimento dos sinais gráficos da língua e podendo ser reduzida à conversão de grafemas nos fonemas correspondentes” (CASTRO, 2007, p.64)

Entretanto, essa concepção passou por reformulações: antes de decodificar entre o som e a letra, a criança é capaz de compreender o que está lendo e a partir disso construir seu próprio conhecimento.

Pois, conforme Lajolo,

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982 apud ALVES, 2007, p 294).

Por isso a importância da constante prática da leitura para o desenvolvimento social, intelectual, político e cultural do leitor, proporcionando, desde as séries iniciais, uma vivência com a leitura para que essa prática não se torne esvaziadas de significações. Tudo depende da forma como a leitura é explorada. Neste sentido, se houver uma prática social de leitura de maneira intensa, ao ingressar na universidade, o indivíduo terá uma relação com a leitura de forma mais prazerosa. Porém, para que essa realidade seja consolidada, é fundamental que desde cedo se crie o hábito de leitura, mas, para isso, faz-se necessário que o professor também seja um leitor, para incentivar a prática de leitura.

Dessa forma, Magda Soares (1998, p. 72) reporta que,

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais

ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Neste contexto, a escola é o ambiente mais propício para as crianças desenvolverem este hábito, visto que este é o espaço no qual o aluno tem mais acesso com o texto escrito. Então, “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que exclui por princípio – o prazer – parece ser o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivar à leitura” (GERALDI, 1985 apud ALVES, 2007, p. 294).

Esse prazer requer do professor despertar no aluno a espontaneidade possibilitando momentos agradáveis, como reporta Freire, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 47). Desse modo, entendemos que a alfabetização é um processo fundamental na vida de todo aprendiz e que esta vai além do ato de ler e escrever, pois tem seu início muito antes da criança entrar na escola.

Segundo Bettelheim (1992), as crianças vivenciam esse processo de alfabetização em casa mesmo, sem ao menos perceberem que estão aprendendo as coisas, visto que na maioria das vezes elas acontecem através de uma brincadeira e o que não pode ser diferente da prática na escola, mas o que difere de uma criança ter amor pela leitura é, sobretudo, o incentivo da família ao ler algum texto em casa para a criança.

Sabemos que, aprender a ler ainda vem sendo, para muitos dos que não conseguem ter acesso à escola, um processo inatingível. Fracassam pela não obtenção do êxito neste processo. Esta é uma realidade presente em uma parte considerável das escolas públicas em nosso país.

Mas, é preciso que as escolas públicas repensem suas práticas pedagógicas sobre o mundo letrado na contemporaneidade, no que diz respeito à leitura como afirma Bettelheim (1992, p. 48),

Saber ler é de grande utilidade prática em nossa sociedade e em todo o mundo. Infelizmente, porém, esta é a principal razão que os professores dão às crianças quando lhes dizem que elas devem aprender a ler. Ensina-se a leitura de maneira tal que não só se ofusca completamente aquilo que vem a ser a arte de ler, mas também se impede a criança de imaginar que ela possa existir [...].

É sempre importante refletir de acordo com as mudanças que o mundo nos oferece, visto que, como profissionais da educação e, futuros atuantes na área da educação saibam

apresentar aos futuros leitores a diversidade textual. Como afirma a esse respeito os Parâmetros Curriculares Nacionais, “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno” (BRASIL, 1997, p. 34).

Essa diversidade textual tem a finalidade de promover uma aproximação do aluno com os textos, como assegura os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 1997, p. 36).

Baseado nisso, em cada sala de aula de alfabetização deve ter um “canto ou área de leitura”, onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, receitas, rótulos, entre outros).

A partir desta variedade de materiais o professor deve propor atividades que levem os alunos a pensar e desenvolver estratégias de leituras. Proporcionar-lhes atos de leitura para levá-los a compreender a escrita não como mera representação da fala, estimular a leitura e interpretação de diversos gêneros textuais e principalmente, despertá-los para o hábito de ler por prazer e não para cumprir uma obrigação escolar. O desenvolvimento dessas práticas significativas na sala de aula possibilitará à criança um contato constantemente com a leitura. Assim sendo, ler é uma atividade que deve ter lugar privilegiado na escola, pois o aluno que lê tem mais velocidade na aprendizagem de qualquer área do conhecimento.

De acordo com Verceze (2006), o ato de ler foi muito discorrido por Paulo Freire com a ideia de que, o ser humano possui de certa forma níveis de conhecimento antes de reconhecer as letras:

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. (FREIRE in DONALDO 1990 apud VERCEZE, 2006, p.7).

Um dos mecanismos que se pode utilizar para fortalecer esses níveis de conhecimentos que possibilite o contato e o prazer pela leitura é por meio de histórias, que podem ser desenvolvidas na sala de aula e em casa. Ao ler para as crianças em voz alta, o professor “ensina” como ler e proporciona às crianças o conhecimento de vários textos

resultando na ampliação do conhecimento cultural, trabalhando também as emoções, sentimentos, isto é, elas aprendem a se conhecer e também conhecer a vida do outro a partir da leitura. Como diz Bettelheim (1992, p. 49), “[...] a aprendizagem da leitura deve dar à criança o sentimento de que através dela um novo mundo se lhe abrirá perante a sua mente e sua imaginação. E se constata que isto não é difícil se não ensinarmos a ler de forma diferente”.

Por sua vez, sabe-se que além da escola possibilitar essa relação dos livros bons com as crianças é necessário que a família também colabore para que o universo de conhecimento floresça e continue gerando bons frutos ao longo do tempo, pois, mesmo que a criança na fase de alfabetização não saiba decodificar tudo, ela compreenderá o que está lendo, mediante o incentivo à boa leitura.

Na verdade, as escolas ainda alimentam a ideia da escrita, ortografia, escritos de cartilhas, como também priva, muitas vezes, as crianças da boa leitura e utilizam dos piores textos para a formação do leitor no processo de alfabetização. Por isso é que o Brasil registra um número significativo de indivíduos que não receberam o saber necessário para atender as exigências de uma sociedade letrada, ou seja, enfrentam ainda problema do analfabetismo, pelo fato de não trabalharem a leitura na escola de forma ampla.

Alves (2007) aborda a importância de uma boa formação por parte dos educadores, que mesmo com toda tecnologia hoje presente em nossa sociedade, não se ignorem trabalhar com bons livros. Isso faz-se necessário pelo fato de que o livro eletrônico tem seus benefícios quando utilizados para fins que gere bons frutos, mas, muitas vezes, as crianças têm se tornado meras copistas, como demonstram várias pesquisas, além de apresentarem erros ortográficos por causa das linguagens utilizadas nas salas de bate-papos, por exemplo, linguagem esta que as crianças conduzem para as produções de texto. Então, é visível que este é um fato preocupante para a atual formação de leitores do século XXI.

Portanto, o processo de alfabetização, evidencia a que a leitura ainda é um fator determinante para os índices de analfabetismo, por considerar a leitura uma atividade extremamente complexa, que evoluem em função de circunstâncias e necessidades sociais e econômicas, as quais provocam a criação de novas práticas culturais para responder as atuais circunstâncias.

Então, diante disto, faz-se necessário rever as práticas de ensino na sala de aula, pois hoje a alfabetização está além de uma aprendizagem grafo - fônica e a escola tem que fazer do

aluno um cidadão capaz de ler e interpretar o mundo e a realidade social, assim, contribuindo positivamente para a sua formação e inserção na sociedade.

Dentro dessa perspectiva a leitura, que deve partir da leitura de mundo até a palavra, passa a ser complexa no que se refere à aprendizagem pelo fato de que cada um possui uma forma de entender determinado texto, e isto tem relação, muitas vezes, com o paradigma decorrente de algumas teorias de aquisição que seguem de um lado a linha que está mais direcionada para estudar o código lingüístico ou mesmo a natureza formal da linguagem e, do outro lado, a linha que parte para explorar a natureza social da linguagem, ou seja, o conhecimento lingüístico aliado às funções sociais. Portanto, tomando como base este paradigma, os Parâmetros Curriculares Nacionais assevera que,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características de gênero, do portador, do sistema de escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. [...] (BRASIL, 1997, p.53).

O percurso de escolarização que o sujeito faz até chegar ao nível superior é longo. Certamente, quando a base está bem alicerçada, ou seja, ao sujeito foi permitida uma alfabetização que o oportunizou a construção da linguagem, a atos de leituras orais e silenciosas, a realizar inferências, a aprimorar o vocabulário, a compreender e saber interpretar qualquer que seja o tipo de texto, o mesmo terá uma capacidade de entendimento maior sobre os vários exemplares textuais explorados no âmbito acadêmico para aquele leitor em formação inicial. Isso é possível quando retomamos a infância sobre a ótica da alfabetização para perceber que o comportamento do leitor adulto depende da forma com ele foi instigado a ler nessa fase inicial de escolarização.

Ao adentrar no âmbito acadêmico e fazer o percurso de vida do aluno universitário, é possível perceber as dificuldades de leitura que muitos carregam consigo. Tais dificuldades referem-se, necessariamente, à ausência de leitura no âmbito familiar. Isso é uma realidade cultural, na qual as famílias pouco valorizam e exploram o hábito constante de ler para os seus filhos.

É um fator considerado negativo para o desenvolvimento do país, haja vista que a leitura é uma problemática que não só diz respeito à escola. A família representa uma parcela importante, pois é necessário que em casa o sujeito tenha acesso a uma diversidade de textos e também os próprios pais sirvam de espelhos, possuindo hábito de leitura. Outro espaço que também merece menção quanto à prática de leitura, é a comunidade. Nela, os sujeitos estão frequentemente envolvidos em um oceano de informações que os levam a colocar em atuação a leitura.

Os espaços de leitura passam assim pela família, comunidade e a escola. A base maior da vivência da leitura acontece, sem dúvidas, primeiramente dentro do seio familiar, pois é o lugar onde o sujeito passar o maior tempo. Nesse momento, a presença do adulto torna-se importante para aproveitar a energia liberada pela criança e apresentar a magia, o encanto do mundo através da leitura contada seja de um livro de conto de fadas ou criadas pelo próprio adulto.

Para Freire (1992) é certo que, o adulto de hoje, quando criança, ao ingressar na escola e iniciado o processo de alfabetização, já carregava consigo “[...] a leitura do mundo, do pequeno mundo que o movia [...]” (p.12) para, então, se alcançar a leitura da palavra que por sua vez [...] implica na continuidade da leitura daquele [...]” (p.20) (FREIRE, 1992, p. 12; 20).

A escola representa nesta fase inicial do leitor, um espaço do qual ele possa utilizar para fomentar e sistematizar todos os conhecimentos prévios, de modo a levá-los a discernir sobre as leituras e, assim poder proporcionar e materializar habilidades, competências e experiências que somem em prol de um rico e promissor capital cultural e lingüístico. Embora ressaltemos que este capital cultural e lingüístico dentro da perspectiva capitalista passa a ser obviamente relevante para combater as requisições e sofisticções do mercado de trabalho.

Baseado nisso, Demo (2006, p. 20-21) diz que,

Qualquer que seja a concepção do processo de leitura, o saber sempre ocupa um lugar preponderante e essencial. Numa sociedade tão desumana como a nossa, marcada pela exploração e alienação do homem, o saber oriundo de leituras criticamente feitas é essencial ao estado de vigilância e lucidez de qualquer cidadão. (...) Precisamos ler para avaliar, desafiar e ser desafiado, para decidir sobre a veracidade, distorção ou autenticidade dos fatos.

Pontos importantes como estes são necessários para a formação do leitor adulto, mesmo que este esteja já ocupando o nível de escolarização superior, que requer que o mesmo possua um saber crítico devido posição que atualmente ocupa. Essa posição terá soberania e êxito dependendo de como o aluno, em processo de formação inicial, foi apresentado.

Infelizmente, os modelos de ensino que aqui estão diante dessa conjuntura capitalista reproduzem a mesma faceta em uma realidade em diferentes lugares do mundo. Pois, quanto mais existir alunos universitários, sem argumentar e criticar as leituras realizadas, melhor para aqueles que lideram ideologicamente o mundo.

2. 1. As práticas de leitura no contexto acadêmico

O resgate à infância, sobretudo na ênfase do processo de alfabetização mais especificamente, encaminha-nos a compreender muitas vezes as dificuldades que os alunos universitários apresentam diante da diversidade de textos que se distribuem entre as disciplinas, quando estes ingressam nesse campo de ensino.

Os alunos universitários ao entrarem na universidade passam a ter diariamente presentes na rotina deles um convívio intenso de leituras. Leitura esta que, na maioria das vezes, requer do aluno uma compreensão maior, no entanto, ele está isento de conseguir obter o entendimento devido ao fato de a sua história de leitura ter uma deficiência que o acompanha desde a base.

É consideravelmente tarde para remediar aquilo que já foi elaborado em termos de conhecimento, mas existem possibilidades dentro da universidade que podem estar trabalhando com tais deficiências de compreensão de determinado tipo de texto lido.

Conforme Santos (2006, p.78):

Essa dificuldade, no contexto universitário, pode ser perfeitamente compreendida. Ela se deve, principalmente, à ausência de tradição no ensino do país de práticas docentes que conduzam à formação de um leitor proficiente. [...] Se a dificuldade existe, não adianta reclamar, ou atribuir a culpa aos professores do Ensino Básico, esperar que a dificuldade desapareça como num passe de mágica, ou ignorar o fato e prosseguir com a aula acreditando que se está ensinando e o aluno aprendendo. É preciso oferecer condições para que o aluno tenha oportunidades para sanar suas deficiências e isso depende do professor, não acontecerá por acaso, espontaneamente.

Na maioria das vezes, os alunos ficam acuados diante das suas próprias limitações e deficiências. Embora o aprender a aprender já se tornou um ponto fundamental e indiscutível em Educação, mas para tanto é imprescindível um leitor proficiente, um leitor que seja capaz de compreender um texto escrito, que seja capaz de se posicionar diante dele com criticidade e que tenha autonomia intelectual (SANTOS, 2006).

A própria posição de aluno universitário denuncia que este direciona a sua formação acadêmica para um patamar do exercício profissional ao qual está se qualificando. Mas, infelizmente surge certo comodismo, os alunos não se debruçam sobre as leituras apresentadas pelos professores, de modo a envolverem-se com as ideias do autor. O que ocorre na maior parte das universidades, pois:

[...] é que não há propriamente uma discussão em sala de aula sobre as ideias apresentadas pelo autor e sim a exposição, pelo professor, daquilo que considera importante. Ou então, a partir da leitura do texto, passa-se a discutir um tema; porém não se dialoga com as ideias do autor. O aluno afasta-se do texto lido passando a comentar o tema conforme o seu conhecimento prévio, extrapolando para outras questões paralelas (SANTOS, 2006, p. 79).

Em relação a essa não compreensão dos textos lidos pelos alunos universitários tem-se denominado de uma prática de leitura mecânica, aquela que não permite ao aluno perceber que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é” (FOUCAMBERT, 1994).

A leitura quando bem trabalhada e explorada oferece essas condições como enfoca acima Foucamber (1994). Para tanto, se faz necessário que o aluno universitário adquira o hábito de ler com uma visão mais crítica diante da leitura de textos referentes à sua própria formação acadêmica. Por mais que a sociedade estabeleça um modelo de cidadão, é importante que o aluno universitário procure fazer o diferencial e poder assim, enquanto profissional, viabilizar aos novos seres humanos uma educação diferente da que receberam na Educação Básica.

Estes profissionais se categorizam dentro dos padrões educacionais como professores em formação inicial. Assim, no contexto social-cultural do Brasil mais precisamente, existe a necessidade e uma reivindicação da sociedade de um modo geral, que outros modos de leitura

sejam praticados no âmbito educacional, pois as exigências do mercado são inúmeras, porém faltam pessoas qualificadas para ocuparem as ofertas de mercado.

É, portanto, necessário que os alunos universitários assumam o compromisso que lhes são impostos de procurarem construir um conhecimento científico mesmo que ainda se encontrem na posição de alunos universitários, posteriormente um professor, que tenha incluído nessa formação acadêmica a capacidade de programar na sua ação um processo de criar e recriar sempre o conhecimento a partir da leitura.

2.2. Concepções de Leitura

A leitura oferece uma variedade de denominações quanto a sua forma de exploração ou mesmo utilização. Cada leitura é concebida e aplicada a partir da compreensão que foi realizada, isto é, dependendo da maneira que ela foi transmitida pode interferir ou não no seu ensinamento. Sendo assim, apoiando nas ideias de Castro (2007), apresentamos as concepções de leitura que podem surgir no corpo do texto.

As concepções de leitura se diversificam primeiramente por uma visão de concepção tradicional, onde temos a leitura definida como uma mera decodificação que é apenas uma habilidade exercida pelo sujeito de requerer simplesmente a capacidade de realizar a associação entre som e letra de forma bem passiva e repetitiva.

A ideia dessa concepção tradicional é algo antigo. É uma linha que ainda hoje se encontra resquícios de seus métodos de prática mecanizados em muitas ações pedagógicas tanto observados nas escolas como também na universidade. Os alunos tendem a trazer para dentro do ensino superior as mesmas habilidades desenvolvidas no ensino básico e médio. Muito destes alunos não percebe que tal colocação acadêmica requer uma aprendizagem constante. Não cabe nessa ocasião de aluno universitário continuar realizando leituras superficiais, sem entendimento nenhum sobre o que o texto propõe ao crescimento intelectual e profissional do professor em formação inicial.

Na concepção estruturalista, a leitura representa a organização do texto, tendo em vista que neste tipo de concepção o aluno não precisa das funções sociais da língua para entender a realidade. Nela, o aluno, depois de feito a leitura do texto, organiza as ideias com base no autor do texto para então explicar o que conseguiu absorver da leitura. Assim,

segundo Castro (2007, p. 72) “a noção de leitura aceitável não seria buscada na intenção do autor, uma vez que, o leitor deve encontrar as respostas para as suas indagações no próprio texto”.

Essa concepção pode ser vista em algumas situações de leitura de alunos universitários e mais especificamente, aqueles que estão em processo de formação inicial para exercerem o cargo de professores. É fundamental que durante esse processo de formação sejam oferecidas práticas de leitura que ajudem a construir consideravelmente um conceito de leitura preponderante as deficiências e dificuldades de compreensão de leitura dos alunos universitários.

Usando dessa estratégia de leitura na visão estrutural mesmo do texto, a concepção cognitivista segue uma linha diferente das concepções anteriormente abordadas. A concepção cognitivista reconhece que a leitura é um processo que começa no momento em que o cérebro recebe a informação visual e termina quando essa informação é associada aos conhecimentos prévios (experiências de mundo e de linguagem) que o leitor adquiriu.

Exige-se, portanto, que o leitor possua uma maturidade ao ler textos que demonstram uma compreensão mais aguçada. Na verdade o que acontece é que muitas vezes esse leitor não foi preparado o suficiente para fazer leituras das quais esse tipo de concepção denomina, pois o leitor da concepção cognitivista utiliza-se de várias estratégias que o permite apreender os conhecimentos contidos nos diversos textos.

Para Castro (2007, p. 78)

[...] A concepção cognitivista se distancia claramente da recepção passiva envolvida nas concepções tradicional e estruturalista, quando o leitor, utiliza conhecimentos muito variados para obter informação do escrito e reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com os seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo.

Mais tarde, o leitor que advém dessa concepção cognitivista passa a interagir com o autor por meio do texto escolhido para fazer a leitura, permitindo nesse momento que o leitor faça uso dos seus conhecimentos prévios lingüisticamente, textual e de mundo para lançar suposições antes mesmo de começar a leitura.

Concluir-se que na concepção cognitivista o leitor deve ter méritos para armazenar o conteúdo explorado no texto e, além disso, levantar questionamentos que ultrapassam as ideias contidas nas entrelinhas do corpo do texto escrita através do pensamento do autor.

Diferentemente o que propõe a concepção interacionista, pois como o próprio nome já o define, é a interação entre leitor e autor. O leitor nessa concepção tem a possibilidade de tecer pistas que o autor dispõe no decorrer do seu texto permitem ao leitor compreender a leitura, pois o autor tem a sua forma de escrever e expressar aquilo que pensa sobre determinado assunto e o leitor necessariamente “[...] deveria ser capaz de reconhecê-las para compreender não só o que está escrito no texto, mas também o que está subentendido” (CASTRO, 2007, p.80).

E por fim, Castro (2007) apresenta a concepção discursiva como um processo tanto social como histórico em que dentro dele entra também o trabalho dos sujeitos submergidos na produção de sentido do texto, pois o texto escrito tem a sua linguagem de informativa que, por muitas vezes, possui várias formas de entendimento tanto daquilo que está dito no texto quanto do que não foi dito no texto explicitamente. Ao ser realizada a leitura, o leitor precisa trazer para o momento da leitura a relação interdiscursiva, para estar dialogando com ideias formuladas pelo mundo e com o seu pensamento formulado a partir da recriação feita com base nas ideias anteriormente apresentadas a sociedade.

Nessa perspectiva o sujeito-leitor constrói o seu sentido diante da leitura de acordo com não só pelos aspectos lingüísticos ou textuais, nem somente pelas habilidades que o leitor possui. Contam, também, com as condições de produção, os seus modos de relação, de produção de sentidos e a sua historicidade (CASTRO, 2007).

São essas, portanto as concepções de leitura que devem estar bem claras na formação do professor, pois segundo Silva (1998, apud DEMO 2006, p. 16) o professor precisa deter habilidade inequívoca de alfabetizador, para que o aluno tenha seu direito de aprender devidamente preservado, já que é deste que se parte e é a este que se chega.

Nesse mundo de avanços tecnológicos, científicos e sociais, o leitor também sofre reflexos dessas mudanças a começar pela nova linguagem que advém dos equipamentos criados pela ciência humana, a qual se veste, sobretudo de conceitos e informações passados para formarem novos conceitos e denominações de uso e função de determinado instrumento que foi devidamente exposto ao mercado.

A formação da história do leitor brasileiro é decorrente do avanço que o mundo oferece. À medida que o tempo passa, o leitor precisa estar constantemente se exercitando na leitura pelo fato de tais denominações e conceitos visto na Idade Média, por exemplo, terem mudado relativamente no mundo contemporâneo, assim como a forma de ler.

A informação hoje ocorre muito rápida e de várias maneiras variando do eletrônico ao escrito no papel, bem como o acesso aos materiais informativos estão mais acessíveis ao leitor, para isso só depende do interesse e gosto do leitor procurar a melhor forma de viajar sobre o conhecimento disponível a ele.

Existe uma diversidade de livros, revistas, jornais embutidos nas bibliotecas tanto universitárias como escolares, mas existe uma economia quanto ao uso desses materiais para leitura, devido à cultura brasileira de não terem o hábito de ler o dito ou não dito. E as instituições de ensino superior e básico contribuem quando impedem os alunos de explorarem o livro, ao impedirem que os alunos os levem para casa, isso acontece principalmente nas bibliotecas das escolas. Já no contexto das bibliotecas das universidades o aluno vai à busca de um tema relevante para sua área acadêmica e não encontra no acervo da biblioteca universitária.

Sendo assim, a concepção de leitura precisa estar bem definida na vida do leitor para que, quando iniciada a leitura, o leitor possa extrair dela o máximo de informações e conhecimentos possíveis, pois como reporta Demo (2006, p. 27) “[...] o que está em jogo não é ler letras ou textos escolares, mas o exercício cotidiano da leitura [...]”.

3. Campo de pesquisa

Participaram da pesquisa dez alunos, matriculados em cursos de licenciaturas diversas cursando entre o 4º e o 8º período em uma Instituição Pública de Ensino Superior, localizada na cidade de Campina Grande- PB. A escolha pelos alunos matriculados no referido período ocorreu, primeiramente, pelo fato desses já estarem cursando disciplinas do núcleo profissionalizante e, segundo, por se acreditar que, nesse momento do curso, eles já estejam familiarizados e inseridos no contexto cultural desse tipo de instituição educacional e consequentemente nas práticas leituras vivenciadas neste segmento educacional.

Quanto à instituição de ensino superior selecionada, a preferência partiu da necessidade de investigar como procede o processo de constituição do professor-leitor diante dos diversos contextos sócio-culturais na própria academia. A coleta de dados se deu por meio de um roteiro semi-estruturado de entrevista (ANEXO A) e um gravador MP4 para o registro em áudio. Esta por sua vez, foi realizada individualmente e na própria instituição de

ensino do participante, visando colher dados a respeito da formação, do processo de escolarização, das condições de leitura dentro e fora da escola, do acesso ao material escrito na família, na escola, nas atividades religiosas e de trabalho; bem como acerca da concepção e da história de leitura dos alunos em processo de formação inicial em cursos de licenciatura.

Reservarmos a identidade de cada participante da investigação, nomeando-os de ‘SUJEITO’, para diferenciá-los denominamos para cada ‘SUJEITO’ as consoantes (A, B, C, D,...), conforme se encontra exposto no quadro abaixo. (quadro 1 – classificação dos sujeitos por sexo, idade, curso e período na instituição).

SUJEITO	SEXO	IDADE	CURSO	PERÍODO
SUJEITO A	Feminino	24 anos	Psicologia	4º
SUJEITO B	Masculino	24 anos	Pedagogia	4º
SUJEITO C	Feminino	23 anos	Pedagogia	4º
SUJEITO D	Feminino	27 anos	Pedagogia	4º
SUJEITO E	Feminino	25 anos	Pedagogia	8º
SUJEITO F	Feminino	22 anos	Letras	7º
SUJEITO G	Feminino	34 anos	Pedagogia	4º
SUJEITO H	Masculino	24 anos	Geografia	5º
SUJEITO I	Masculino	20 anos	Educação Física	4º
SUJEITO J	Feminino	21 anos	Letras	4º

A maioria dos participantes da pesquisa é do sexo feminino, atingindo, portanto, um percentual de 70% considerando dentro deste percentual a faixa etária relativa entre 21 e 27 anos de idade, assim como o período em que ambos os participantes possuem de permanência na instituição de ensino é compatível, entre 4º e 8º período, e um percentual de 30%, para o sexo masculino, que estar dentro dessa margem acima citado, e período, diferenciado em apenas na questão do curso.

“O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, [...]” (BRASIL, 1997, p. 53).

Por isso, a escolha da temática neste estudo se faz relevante e se justifica pela necessidade de, na formação acadêmica, ter a leitura como um fator preponderante no processo de formação de professores, tendo em vista, que o professor é visto como modelo para os alunos tem que ter essa prática social constante na vida.

3.1. Analisando os dados

A leitura nunca sai de cena, pois ela é uma ferramenta essencial na vida pessoal e profissional do sujeito para se comunicar com mais propriedade.

Tendo esse processo educativo evolutivo em termos de investimentos na compra de livros, equipamentos que também contemplam a leitura, existe um déficit de compreensão, entendimento sobre a leitura de maneira crítica, análise e opinativa, mesmo tendo a escola como um agente de formação, uma vez que, é nela onde o encontro mais profundo, isto é, a leitura das entrelinhas de determinado conteúdo acontece durante as práticas de leitura.

Fato este, trazido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 30),

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

A escola é um segmento importante que compõe a sociedade, porém não podemos negar às divergências que há quanto ao papel dela para com a formação de qualidade do sujeito. Desse modo, dentre os dez sujeitos entrevistados, observar-se que o ‘SUJEITO A’ não tem a escola como um condutor para a sua constituição de leitor ativo, como é possível acompanhar na sua fala logo abaixo:

[...] eu não lembro de ter tido tanto incentivo assim da escola, mas é uma questão que eu também via em casa sabe que minhas irmãs elas a maioria são professoras e eu vi e consegui juntar também aí despertei isso em mim aí comecei a ler e continuei.(SUJEITO A).

Para este ‘SUJEITO A’, a escola não representou nada na construção do conhecimento por meio da leitura. Esse tipo de escola desfavorece o crescimento intelectual do sujeito, uma vez que, “a qualidade da leitura é, ainda, enormemente atrapalhada pelas mazelas do sistema, repercutindo na manutenção do povo “na ignorância” e no impedimento da “democratização do saber” (SILVA, 1998 apud DEMO 2006, p.17).

Fica evidente a ausência de um trabalho voltado à fruição, ao prazer durante as práticas de leitura na escola. É tanto que o ‘SUJEITO B’ nos relata que a sua constituição de leitor se deu “pelo prazer mesmo, por prazer de algumas coisas, assim no caso desde criança eu já lia revistas em quadrinhos, e quando cheguei ao ensino médio comecei folhear revistas nos intervalos”. Perceptível, pois em nenhum momento a escola serviu de fonte para o interesse pela leitura. O ‘SUJEITO B’ procurou por si próprio desenvolver sua habilidade leitora, porque sentia a necessidade de descobrir e entender o funcionamento das coisas que o rodeava e, através da leitura encontrava as respostas para as suas curiosidades. Utilizando, portanto, mesmo que inconscientemente da concepção cognitivista.

A esse respeito da curiosidade, remeteu ao ‘SUJEITO B’ progredir com a leitura, já que a escola não promoveu um trabalho que despertasse a curiosidade do saber a partir da leitura. Contudo, para o exercício da formação docente “[...] devo saber que sem curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1996, p. 85).

Mas, a escola leva o sujeito a aprender e agir de outra forma. Ela “é universal no papel”. Porém, na prática, aquela educação para todos não funciona, enquanto a elite se preserva as melhores chances, também quando se trata de oferta “pública”. “O que mais se promove na escola é o fracasso, hoje maquiado sob a etiqueta de promoção automática e que se imagina ser, equivocadamente, pedagogia inclusiva” (DEMO, 2006, p.22).

No entanto, mesmo que a escola seja considerada como o ambiente mais favorável para a exploração da leitura crítica e ativa do sujeito. Não podemos esquecer que, por outro lado, existem espaços que também proporcionam ao sujeito a completude de ações que os levam a construir uma identidade leitora, haja vista que o sujeito quando adentra na escola, ela já usufruiu de situações que levaram-no a produzir leitura de mundo.

A estes outros espaços onde a leitura circula, Kleiman (1995, p. 20) vem denominar de “agências de letramento” quando ela afirma que,

[...] Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Considerando as ideias de Kleiman (1995) quando retrata outras agências que a leitura estar à disposição do sujeito de várias formas e estilos. Com isso, o ‘SUJEITO C’ transfere para a universidade todo mérito da sua formação enquanto leitor, neste caso, a universidade é para esse sujeito uma agência de letramento que permitiu o alargamento de informações, de mais reflexões sobre os novos conhecimentos adquiridos na academia, vivenciando neste aspecto uma concepção discursiva como podemos observar a seguir na fala do ‘SUJEITO C’:

Eu confesso que a leitura pra mim quando entrei na escola, eu via a leitura como obrigação, porque meus professores eles não incentivaram a leitura como prazer, eu me lembro que no início do ginásio eu tinha aulas de leituras as sextas-feiras, sentava na carteira, todos os alunos tinham que pegar um livro e sentar na carteira e fazer a leitura, eu achava cansativo, a leitura pra mim era fatigante, talvez pela forma como ela me foi colocada, em casa apesar de minha mãe gostar muito de ler, porque lá em casa eu via mais minha mãe lendo do que meu pai, ela não incentivou muito a nós, nem a mim, nem pro meus irmãos. Eu comecei a dar importância a leitura mesmo quando cheguei na universidade, com a importância do ato de ler, como ela deve ser perpassada de forma prazerosa, gostosa, ou seja, instigante, também que leve a refletir, talvez na escola a gente não é preparado, não é formado para refletir sobre aquilo que ler na escola, no ensino fundamental.

Assim, percebe-se que por mais a escola seja a “agência de letramento” mais importante para o trabalho com a leitura transcender de forma eficaz, plena e acima de tudo prazerosa, os relatos apontam o contrário e, temos a universidade como um espaço favorável para aqueles que não tiveram na infância, sobretudo, no ensino básico, oportunidades de conviver com os mais diferentes tipos de leituras.

A leitura também veio fazer parte constante na vida do ‘SUJEITO D’ quando este ingressou na universidade, veja-o que diz,

Eu me entendi leitora através da faculdade, escolher uma profissão que no caso é pedagoga e, eu precisava muito de leitura, num é? Eu tinha carência de leitura, [...], daí através já da faculdade que tive que criar esse hábito de lê.

Isso vem necessariamente do “patrimônio das antigas sociedades tradicionais e autoritárias, a pedagogia parece carregar, ainda hoje o signo da imposição, pois vem sempre associada a sistemas fechados, conceitos rígidos, modelos prontos e fórmulas acabadas.” (DEMO, 2006, p. 24).

Infelizmente, é uma realidade verídica na formação do sujeito que arrasta para a academia as mesmas dificuldades vividas na educação básica e que acaba virando um carretel de linha, enrolando sem nenhuma perspectiva de conclusão, tendo em vista o fato de não preparar o sujeito para a vida, mas para entrar na escola, na universidade através do vestibular e no mercado de trabalho. Porém, segundo Demo (2006, p. 27),

[...] Não vale nada além disso. O que está em jogo não é ler letras ou textos escolares, mas o exercício cotidiano da leitura. É aí que aparece o reclamo da cidadania: quem não sabe ler, não é cidadão suficiente. Não sabendo ler, o trabalhador não terá acesso a obras que poderiam questionar a ordem estabelecida. A escola não parece levar em conta a existência das outras leituras espalhadas pela vida, em casa, no trabalho, na rua, nos espaços de divertimento, no ciberespaço. De certa forma, a escola ainda é um mosteiro, onde se ensina a ler para acatar. Por isso, sua tendência linear, esquecendo-se da complexidade da leitura questionadora.

E essa é, portanto, uma tendência que acaba refletindo quando os sujeitos ingressam na universidade, pois nessa instituição, a leitura precisa ser entendida e questionadora, por ser um segmento científico que oferece uma abertura para pesquisar, analisar e tecer críticas sobre os erros encontrados durante as investigações contrapondo as leituras teóricas. Mas pouco se encontra alunos universitários tecendo práticas de leituras dentro das visões das concepções estruturalista, cognitivista e interacionista. A predominância é sobretudo da concepção tradicional.

Ainda sobre a constituição do leitor, surge o ‘SUJEITO E’ reportando que a sua vivência com a leitura partiu quando o mesmo adentrou na universidade, vejamos na passagem:

A minha vivência com a leitura, assim na educação básica e no ensino médio foi muito pouco, lia muito pouco, eu comecei a ler mais quando comecei a trabalhar na educação e quando entrei na faculdade também.

Mas, mesmo a escola não exercendo o seu papel de “agência de letramento”, assim como Kleiman (1995) a denomina, para alguns sujeitos ela representa exatamente como o ponto chave para o progresso da leitura e para outros não. Existem aqueles que viram na escola o direcionamento para a prática da leitura com autonomia como afirma o ‘SUJEITO F’,

É eu primeiramente eu sempre senti o gosto pela leitura né, na escola eu já gostava de ler, de escrever, é interpretar textos, coisas difíceis, é sendo que é em contra ponto eu não tinha o hábito de ler em casa [...].

Foi o caso do ‘SUJEITO G’, a escola também foi a principal agência que a colocou diante da leitura, como se observa na fala a seguir,

Eu acho que me constitui leitora a partir do momento que fui apresentada as letras né?! Eu vi que tudo aquilo que tava para decodificar, dá nome as coisas, eu acho que eu me constitui leitor lá no momento da alfabetização.

Além dos ‘SUJEITOS F’ e ‘G’, o ‘SUJEITO H’ faz menção à escola como ambiente que o levou a se constituir como leitor, “Eu me constitui leitor, desde o ensino secundário, com as leituras dos livros didáticos, os escritos que os professores passaram”. Desse modo, observa-se que diante dessas passagens dos ‘SUJEITOS F’, ‘G’ e ‘H’, a escola seguia uma linha tradicional, bem diferente da que se prega hoje para o trabalho com a leitura. A leitura apreendida pelos sujeitos no momento acadêmico tem que ser constituída com autonomia, significação, domínio em compreender e interpretar para além das ideias dos autores lidos. Marcando assim, uma concepção tradicional de leitura.

Nesse sentido, Demo (2006, p. 30) diz que “‘Ler’ a realidade é, sobretudo sobre o que fazer com ela, interferir, confrontar-se, produzir oportunidades, principalmente fazer-se oportunidade”. Isso representa o leitor criar sua autonomia por meio da prática da leitura, deixando isenta a apropriação do pensamento, ideias do autor e, posando professor os seus conceitos, opiniões, pensamentos formados através da sua vivência particular com as leituras expostas na sociedade.

O leitor para alcançar essa habilidade de após realizar a leitura, criar o seu próprio conceito, pensamento, etc, é necessário que ele reveja o modo que utilizou e continua utilizando nas situações de leitura.

Desse modo, durante a entrevista, questionamos aos sujeitos quais as situações de leitura ele vivenciou ou vivência? Dos dez entrevistados, seis só se reportaram situações

atuais em que eles buscam vivenciar a leitura, confirmam a constituição de leitor que tem e, conseqüentemente, os tipos de textos que fazem parte da sua formação enquanto leitor.

É notória a formação enquanto leitor a partir dessas passagens dos alunos em processo de formação inicial de professores. Poucos retratam que a escola foi importante para o desenvolvimento da leitura e que mesmo sendo universitários permanecem exercendo as mesmas práticas aprendidas durante a escolarização básica. É uma minoria que sobressai neste sistema de ensino superior. O ‘SUJEITO A’ faz uma correlação entre a leitura que realizava na infância e a que faz atualmente, como se pode observar abaixo,

Ah, assim, antes de entrar na universidade eu lia muito é aquela revista chamado mundo jovem. Mais assim, pegar algumas vezes alguns livros na escola quando eu fazia ensino médio, mais assim, a leitura não era em relação ao quanto eu leio hoje, era digamos que 35% sabe! Do que eu leio hoje, [...] é mais assim, a universidade, é mais a leitura que eu tenho, da universidade, fora infelizmente eu to deixando a desejar sabe!

Diferente do ‘SUJEITO A’, o ‘SUJEITO B’ é assinante de revistas e freqüenta banca de revista mensalmente, deixando claro que a prática de leitura é algo que parte exclusivamente do seu interesse pessoal, não traz lembrança da sua infância para a formação enquanto leitor que tem hoje. Afirmando ainda mais a inexistência da escola como a única a proclamar a leitura. Já no caso do ‘SUJEITO G’, o que só representou para o mesmo foi a partir da vivência com a leitura até a 4º série, que o fez depois da leitura querer saber mais, isto é, esse desejo que tem hoje de saber mais informações sobre algo que ler é fruto do que o ‘SUJEITO G’ aprendeu somente na infância e que até hoje se faz presente na vida desse sujeito.

Outro, o ‘SUJEITO C’ traz na sua infância e adolescência a presença da literatura que foi algo que passou a uma obrigação por causa da exigência do vestibular, isso na fase da adolescência, antes disso o ‘SUJEITO C’ gostava de ler e ao chegar à universidade passou “a vivenciar outras formas de leitura”, pois entendeu “que existiam outras vertentes para a leitura”. Assim, o ‘SUJEITO C’ realiza mais as leituras dos textos acadêmicos.

A maioria dos sujeitos pesquisados só faz referência à vivência atual com a leitura a dos textos acadêmicos que integram a maior parte das práticas de leituras dos mesmos. Foi o caso do ‘SUJEITO F’:

[...] atualmente eu ando assim com umas práticas de leitura é acadêmica mesmo né, porque por estar no final do curso e coisa e tal,

assim estou me prendendo a coisa acadêmica mesmo, a leitura que tenha de interesse pra a minha monografia e só.

Como também do ‘SUJEITO D’, “é, eu preciso da leitura pra fazer trabalho da universidade e bíblico para meditar”, nestas duas passagens pode-se verificar que, embora exista uma leitura que difere dos demais, a preocupação e vivência maior é para com os textos acadêmicos, a infância não representou nada para a formação de leitor que possui hoje.

Esse é um fato que também faz parte, e de maneira muito forte, na vida do ‘SUJEITO E’, quando diz que, “principalmente por intermédio da universidade, leitura de textos, pra prova, pra trabalho ou então alguma coisa que eu precise pra o trabalho, pra com educação infantil”. A leitura é vista nesse caso, como algo para suprir determinada dúvida ou necessidade de entender mais sobre uma situação que a princípio é inexplicável, então se precisa ler para melhor compreender e saber contornar eventuais problemas que venha surgir.

O ‘SUJEITO H’, “vivencio hoje, nos aspectos históricos e geográficos todo o processo de formação da sociedade, isso, a partir das minhas leituras, principalmente agora, quando estou na faculdade graduando, eu investi bastante em revistas, todo esse processo de leitura”. Assim, a leitura deve abranger todos “[...] os textos que circulam no social e não limitar ao sujeito uma leitura de um texto pedagógico [...]” (FOUCAMBER, 1994, p. 10). Embora os dados coletados na pesquisa demonstrem que os alunos universitários em formação inicial atualmente só vivenciam leitura do tipo pedagógica, isto é, leitura que caracteriza apenas cumprimento de atividades solicitadas pelos docentes, não se percebe nas falas dos sujeitos entrevistados a leitura por desejo, prazer e saber entender mais a respeito do que ocorre no cotidiano de cada um.

O ‘SUJEITO I’, afirma: “Eu vivencio mais (...) são artigos científicos, textos relacionados ao meu curso, textos de pesquisa de estudo científica e aprofundamento e na infância foi mais livros infantis como gibis, coisas irreais no caso”. Assim, a natureza de leitura realizada por estes alunos universitários são apenas leituras de caráter obrigatórias e cumprimento das exigências solicitadas pelos docentes. É perceptível através das falas dos alunos universitários o pouco desejo e prazer em procurar realizar leituras que complementem ainda mais a formação e, além disso, com qualidade para exercer a profissão.

Pouco se encontra alunos que colocam em exercício a curiosidade interior de conhecer, compreender e de saber mais sobre o que o mundo já oferece e o que surge a todo instante, conforme aborda Freire (1996, p.86) que “[...] o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa,

indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”.

Nesse sentido, o ‘SUJEITO J’ não só vivência os textos acadêmicos, mas busca ler outros tipos de textos, como pode analisar na passagem do mesmo. “Bem, alguns gêneros geralmente eu leio, é a bíblia, é (...) algumas revistas jornalísticas dia a dia, corriqueiro e alguns textos obrigatórios da universidade, da graduação”. Dessa forma, observa-se que existe uma garantia de acesso, no entanto, a leitura não é algo importante para o sucesso profissional desse sujeito supracitado.

A partir das falas dos alunos investigados, foi possível compreender que eles não têm “[...] o domínio da língua como a possibilidade de plena participação social [...]” (BRASIL, 1997, p.23). Diferentemente do que os parâmetros curriculares nacionais defendem sobre o ensino da leitura, isto é, “[...] é por meio da língua que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 23).

No grupo investigado, foi possível perceber que há uma diversidade de textos presente na formação desses sujeitos, como bem pode se averiguar nas falas dos sujeitos quando perguntamos que textos fazem parte de sua história enquanto leitor? E o interessante, é que se faz presente na vida de leitor do ‘SUJEITO A’ os poemas e a literatura de Machado de Assis, algo que também é forte na vida para o ‘SUJEITO C’, os textos de literatura de Machado de Assis e poema. O universo de textos que circulam socialmente é altíssimo, porém cada um possui um gosto específico, como é o caso do ‘SUJEITO B’, as revistas especializadas e as histórias em quadrinhos são os estilos de leitura que mais fazem parte da sua vida diária enquanto leitor.

As revistas em quadrinhos, livros didáticos e textos científicos são os tipos de textos usados pelo ‘SUJEITO H’. Já o ‘SUJEITO D’ a prática de leitura é feita através da Bíblia e das histórias infantis. A literatura evangélica, o romance da literatura portuguesa são textos que integram a história de leitura do ‘SUJEITO J’. Os textos científicos estão presentes na história de leitor dos ‘SUJEITOS G’ e ‘I’. Também se defronta com textos acadêmicos e a literatura infantil o ‘SUJEITO E’. O ‘SUJEITO F’ não fez referência de nenhum tipo de texto para a sua construção autônoma enquanto leitor.

Portanto, são vários os tipos de textos que compõe a história de leitura de cada sujeito pesquisado, porém, não pode negar que cada um desses textos usados para leitura dos

alunos universitários, tem-se sua significação e formas de uso dentre os preceitos construídos pela sociedade.

4. Considerações Finais

O trabalho foi concretizado no segmento da academia, por ser esta considerada o ápice para se fazer pesquisa de modo a gerar novas mudanças ao sistema de ensino não só universitário, mas para aqueles que nela ingressam em busca de receber uma formação qualificada e, conseqüentemente, promover para a sociedade os conhecimentos aprendidos nesta instituição de ensino.

O processo de ensino-aprendizagem é contínuo, então, sempre surgem mais estudos com a intenção de aperfeiçoá-la cada vez mais. Em toda construção deste trabalho, enfatizamos a importância primordial da prática de leitura.

A leitura é uma prática social complexa, isso já se sabe, porém não pode deixar de ser cultivada como um hábito necessário a nossa vida. Com a leitura aguçada, autônoma, crítica, reflexiva, o sujeito pode e deve oportunizar não só a si próprio, como também a sociedade uma visão realista das modificações tecnológicas ocorridas no mundo, bem como, possuir um conhecimento que o diferencia dos demais sujeitos que juntos constituem a sociedade.

Este estudo ressalta o papel que tem a universidade na formação do cidadão e a qualidade da formação viabilizada por este nível de ensino. No entanto, a leitura exercida pelos os alunos universitários em processo de formação inicial é para cumprimentos de atividades solicitadas pelos docentes. Quando os alunos necessitam de um conhecimento que os ajudem na prática profissional, os mesmos realizam várias leituras. Embora, poucos são os alunos universitários que praticam leituras para além da formação acadêmica, permanecendo a atuação da concepção de leitura tradicional.

Fica evidente a leitura realizada para preencher tal desígnio e não por gostar de ler por prazer, conhecer e saber articular com o pensamento do outro, de forma própria, mas, permanecendo a maquiagem das ideias apesar de considerarem que adquiriram o hábito pela leitura depois que ingressaram na universidade, pois até então não tiveram esse incentivo de ler pelas demais agências de leitura, como: a escola, a família, a rua, o trabalho e a religião.

Portanto, este trabalho é de grande relevância para a formação profissional dos alunos universitários para repensarem a sua atuação dentro da academia com relação à leitura, para que assim, de exploração desta, possa propiciar a amplitude das habilidades de leitura em prol de se firmarem no mundo letrado.

5. Referências

ALVES, Andresa Guedes K. Leitura e recepção textual na sala de aula no contexto da sociedade contemporânea. **Revista Línguas & Letras**. 2007. Disponível em: <http://200.201.8.27/index.php/linguaelettras/article/viewArticle/1160>. Acesso em: 4 jun.2008.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização**: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 2.

CASTRO, Rosana Lourdes de. **Concepções e práticas de leitura de formadores em letras**. São Paulo: USP, 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Língua Portuguesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 27. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992. 4v. (coleção polêmicas de nosso tempo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIRALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1985.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. (coleção letramentos, educação e sociedade).

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: São Paulo: Brasiliense, 1982.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SANTOS, Silmara de Jesus Bignardi dos. A importância da leitura no ensino superior. **Revista de Educação da Anhanguera Educacional**. 2006. Disponível em: <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view.PDFInterstitial/193/190>. Acesso em: 7 nov.2010.

SILVA, Ezequiel T. da. A presença e o lugar da leitura na escola. In: SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de Pedagogia da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 1-12.

VERCEZA, Rosa Maria Aparecida Nechi. Letramento e alfabetização: dois pontos indissociáveis. **Língua Viva**, outubro 2006. Disponível em: <http://www.linguaviva.unir.br/artigos%20Lingua%20Viva%200n%20line/artigo%20lingua%20viva%20-%20Rosa%20.Maria.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2008.

ANEXO A:

Roteiro de entrevista para alunos universitários das licenciaturas

A. Dados Pessoais

1. Sexo: () M () F
1. Idade: _____
2. Graduação: Pedagogia
3. Semestre: 4º () 5º () 6º () 7º () 8º ()
4. Licenciatura: _____
(Nome do curso)
5. Semestres/ Períodos: 4º () 5º () 6º () 7º () 8º ()
6. Grau de instrução dos responsáveis pela manutenção da família

Analfabeto/ até a 3ª Série Fundamental

4ª Série Fundamental

Fundamental completo

Médio completo

Superior completo

Pós-graduado: () Especialização () Mestrado () Doutorado

B. Histórias e condições de leitura dos participantes dentro e fora do espaço escolar e acadêmico

- 1) Como você se constituiu leitor?
- 2) Que situações de leitura você vivenciou ou vivencia?
- 3) Que textos fazem parte de sua história enquanto leitor?