

SIMPÓSIO 15

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

COORDENAÇÃO:

Professora Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE) tandaa@terra.com.br

Professora
(Universidade Estadual da Paraíba – UEPB) fmsgoncalves@ig.com.br

Professora Maria Celina Teixeira Vieira
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP) mcteixeiravieira@gmail.com

BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE LETRAMENTO: A PERSPECTIVA DE BIBLIOTECÁRIOS E PROFESSORES¹

Sandra Patrícia Ataíde FERREIRA²Fabíola Mônica da Silva GONÇALVES³

RESUMO. Os cursos de formação inicial/permanente de professores necessitam favorecer situações variadas de leitura aos atuais e futuros profissionais de ensino, para torná-los leitores competentes. Defende-se leitura como produção de sentidos efetuada na interação entre interlocutores, constituídos na/pela linguagem. Pensa-se ser importante garantir não apenas o domínio da tecnologia da escrita, denominada como alfabetização, mas gerar condições para que a pessoa participe de práticas variadas de letramento. Das agências de letramento, destaca-se a biblioteca universitária, assumida como espaço primordial de constituição do leitor e como uma das instâncias sociais responsáveis pelo *projeto de leiturização*. Concebe-se a biblioteca como organismo vivo, local de discurso e de dialógico. Assim, objetivou-se analisar e refletir acerca do papel das bibliotecas universitárias setoriais no processo de constituição do professor-leitor em formação profissional inicial, na perspectiva de professores e bibliotecários. Participaram quinze bibliotecários de bibliotecas universitárias, e vinte professores universitários atuantes em cursos de formação de professores, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife-PE, e da Universidade Estadual da Paraíba-PB (UEPB), em Campina Grande, ambas no Brasil. Realizaram-se entrevistas semi-estruturadas individuais. Verificou-se que a biblioteca é tomada como espaço de letramento por todos os participantes da pesquisa, portanto, como lugar de leitura e constituição de sujeito leitor universitário. A biblioteca universitária também assume um papel para além dos limites de sua territorialização, atingindo os usuários através do acesso remoto. Constatou-se, no entanto, que ela ainda não se adequou às demandas da sociedade contemporânea que exige do cidadão o acesso a diferentes linguagens ou semioses.

PALAVRAS-CHAVE: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA; LETRAMENTO; LEITURA; BIBLIOTECÁRIOS; PROFESSORES.

1. Introdução

Como ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), documento que orienta o ensino de línguas para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, a escola deve favorecer o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos, capazes de produzirem sentidos a partir de uma interação ativa com o texto. Assim, são exigidas do

1 Apoio financeiro da Fundação de Amparo à Ciência e à Tecnologia do Estado de Pernambuco - FACEPE

2 UFPE, Centro de Educação, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, Av. dos Arquitetos, S/N, Cidade Universitária, Recife, PE, CEP50740-550, Brasil. E-mail: tandaa@terra.com.br

3 UEPB, Centro de Educação, Departamento de Educação, Rua Antônio Guedes de Andrade, 190, Catolé, Campina Grande, Paraíba, PB, CEP: 58104-410, Brasil E-mail: fmsgoncalves@ig.com.br

professor novas formas de planejamento que implicam uma atitude ativa, reflexiva e investigativa que, frequentemente, não têm sido desenvolvidas no decorrer de sua formação inicial ou permanente. No entanto, a reforma educativa, impulsionada por outras mudanças da vida social, exige uma formação docente orientada à indagação da realidade social do ensino na própria prática. Mas, como afirma Imbernón (1994), apesar da formação fundamentada na prática ser consolidada em teoria, ainda é incipiente nos projetos de formação docente.

Mais especificamente em relação à leitura, a formação docente precisa contribuir para a reflexão e mudança acerca da concepção de leitura e para a constituição do professor-leitor a partir da análise e revisão do ensino da leitura e da escrita que garantam a elaboração de uma prática fundamentada em estratégias didáticas alfabetizadoras (Nemirovsk, 2001: p. 53)

No entanto, como foi observado por Silva e Ferreira (2003), a partir de um estudo realizado com seis professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª), de duas escolas públicas municipais da Vitória de Santo Antão – PE, Brasil, estas, em geral, além de conceberem leitura como “decodificação”, explicitam o pouco gosto por esta atividade, o que, por sua vez, revela uma capacidade de leitura pouco desenvolvida, já que não foram motivadas a ler nem durante o processo de ensino básico nem durante o processo de formação profissional.

Assim como Ferreira (2004), Silva e Ferreira (2003) também verificaram que a reconstrução ou ampliação da história de leitura do professor mostra-se mais determinante que a sua formação inicial para proporcionar uma revisão conceptual de leitura. Por outro lado, tanto a formação inicial como a permanente, são passíveis de gerar esta revisão desde que, como enfatiza Nemirovsky (2001), planejem processos de formação que permitam o desenvolvimento da capacidade leitora por parte dos professores.

Ao falar da capacidade leitora, estar-se defendendo a leitura como produção de sentidos que se efetua através de um processo de interação entre interlocutores, em um contexto determinado, os quais se constituem na/pela linguagem. Nesse processo, acredita-se que são múltiplos os sentidos produzidos pelo leitor, que não apenas aqueles pensados pelo autor do texto, sendo estes constituídos na negociação entre esses interlocutores (Bernardes, 2003; Marcuschi, 2008; Orlandi, 2006).

Por isso a relevância de se garantir, juntamente com o ensino do sistema linguístico, que possibilita o domínio da tecnologia da escrita e, portanto, a consolidação da alfabetização (Soares, 2004), a participação dos sujeitos em práticas sociais variadas de leitura, ou seja, em práticas de letramento, que de acordo com Kleiman (1995:11) refere-se ao

Conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...] cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

Disto decorre a necessidade e importância da pessoa se constituir em diferentes práticas de letramento, inclusive na escola, que é concebida como a principal dentre as outras agências promotoras desse processo e de se garantir uma formação docente voltada para a constituição do professor-leitor. Dentre as agências de letramento, destaque-se aqui a biblioteca universitária, assumida como espaço primordial de constituição do sujeito-leitor (Gonçalves; Ferreira, 2007) e como uma das instâncias sociais responsáveis pelo *projeto de leiturização* que deve envolver as várias dimensões da sociedade e não apenas a escola (Foucambert, 1994). O que, como argumenta Ferreira (2004), impõe a necessidade de um projeto de elaboração conjunta entre as atividades de sala de aula e a biblioteca, neste caso, a biblioteca universitária, que pode e deve ser tomada como um espaço de formação inicial votado para o desenvolvimento e/ou incremento de práticas leitoras.

Além disso, entende-se a biblioteca como organismo vivo, lugar de diálogo e de não territorialização, como contexto plural e de múltiplas sociabilidades (Bernardes, 2003; Dauster, 2001), em contraposição à concepção de biblioteca como lugar do sagrado e depositária do patrimônio da humanidade e, portanto, sem vida e sem movimento.

A partir dessa concepção de biblioteca, defende-se que o usuário tem papel de destaque em relação ao livro, que, ao logo da história dessa instituição, foi (e é) tomado como objeto sagrado, devendo, deste modo, não apenas ser conservado, mas preservado e fora do alcance das mãos do leitor que poderia profaná-lo (Dauster, 2001; Gonçalves; Ferreira, 2007; Suaiden, 2000).

Em estudo etnográfico realizado em uma biblioteca universitária situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, com objetivo de discutir o papel dessa instituição na formação dos estudantes, Dauster (2001) observou múltiplas sociabilidades, que revelam uma pluralidade de relações estabelecidas entre o contexto da biblioteca e os seus usuários, ao mesmo tempo em que essa instituição constitui modos de ser e de estar que se configuram, inclusive, nos gestos e posturas corporais. Também constatou que diferentemente da leitura desinteressada e gratuita, na biblioteca universitária investigada, a leitura estava “associada à produção do saber e a exigências pedagógicas” (p. 7).

Em outro estudo também etnográfico e com caráter de continuidade em relação ao mencionado acima, Deuters, Amaral, Guimarães e Mendes (2007) buscaram identificar e discutir as práticas de leitura e escrita vivenciadas por professores universitários de uma instituição privada de ensino superior, através de entrevistas realizadas com os participantes dos vários departamentos dessa instituição, a partir de seleção por conveniência, própria de estudos com enfoque qualitativo.

Os resultados demonstraram que os professores cobiçam e valorizam os livros e que os compram ora para constituir a sua biblioteca pessoal ou para fazer empréstimos aos alunos que atendem nos cursos em que atuam. As autoras também verificaram que os professores, apesar das contradições registradas nos seus discursos, em geral, fazem uso da escrita em papel e em suporte digital e que esse uso varia, em frequência, ora em decorrência das experiências do professor com esses dois suportes de escrita ora da situação de uso em que se envolvem. O estudo ainda demonstrou que há discordância quanto às imagens de alunos universitários leitores que esses professores elaboram. Por um lado, alguns acreditam que são alunos com vivências de leitura distintas de alunos de épocas anteriores, mas reconhecidas, embora fragmentadas. Outros, diferentemente, acreditam que são leitores que dominam a ferramenta tecnológica da escrita, mas que não são leitores reflexivos.

Embora os professores reconheçam a universidade como espaço de formação do leitor e que as práticas de leitura precisam ser ressignificadas para abarcar novas formas de linguagem, como a fotografia, como cita um dos entrevistados, a biblioteca não aparece como um contexto importante nesse processo de formação de leitores universitários, na relação com as práticas curriculares dos professores da dita instituição de ensino superior.

Tendo em vista o exposto, pergunta-se: como bibliotecários e professores universitários contemplam o papel da biblioteca universitária no processo de constituição do sujeito leitor universitário? Há integração entre biblioteca e sala de aula universitária? Deste modo, tem-se por objetivos analisar e refletir acerca do papel das bibliotecas universitárias setoriais no processo de constituição do professor-leitor em formação profissional inicial, na perspectiva de professores e bibliotecários universitários; bem como verificar a integração entre biblioteca e sala de aula no planejamento curricular. Isto com o intuito de subsidiar a reflexão e possível desenvolvimento de programas de formação do aluno-leitor universitário a partir de uma ação mais atuante da biblioteca universitária, aqui entendida como espaço de letramento.

2. Método

2.1. Participantes

Quinze (15) bibliotecários de bibliotecas universitárias, vinte (20) professores universitários atuantes em cursos de formação de professores, da Universidade Federal de Pernambuco, situada em Recife-PE, e da Universidade Estadual da Paraíba-PB, situada em Campina Grande, ambas no Brasil.

Dos bibliotecários participantes, oito deles atuam nas setoriais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), distribuídas em oito Centros Acadêmicos, desenvolvendo, todos eles, a função de Coordenador de Biblioteca, sendo sete mulheres e um homem, com experiência profissional que varia de vinte e nove a quinze anos. Os outros sete bibliotecários atuam na Biblioteca Central da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), dos quais uma atua como Coordenadora desta instituição. Todos deste último grupo são mulheres, com experiência profissional variando de dez a dois anos de atuação.

2.2 Material e Procedimento

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco, e, de acordo com as orientações desse comitê, já no primeiro encontro, todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, e solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.2.1 Entrevista com Bibliotecários e Professores Universitários

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e bibliotecários com o objetivo de investigar as trajetórias e atualizações profissionais, os espaços de leitura vivenciados por esses profissionais, a concepção de leitura e de leitor, a importância da biblioteca na formação do leitor universitário e a utilização deste espaço no planejamento curricular dos componentes lecionados pelos professores universitários. No caso dos profissionais da UFPE, todos eles foram entrevistados no próprio local de trabalho, em horário antecipadamente agendado por eles. Quanto aos profissionais da UEPB, os bibliotecários foram entrevistados no espaço da biblioteca e os professores em locais apontados por estes, podendo ser na própria universidade ou nas suas residências, também em horário antecipadamente agendado. Para ambos os grupos de profissionais, as entrevistas tiveram duração média de 1 hora.

Os dados das entrevistas foram registrados em áudio, com a utilização de gravador e/ou MP4, e, posteriormente, transcritos em protocolos individuais.

Para a análise das entrevistas, foram considerados aspectos temáticos relativos à contribuição da biblioteca na constituição do leitor e a utilização de seus recursos no planejamento curricular do professor universitário, fundamentando-se nas categorias teóricas de leitura, leitor, biblioteca e de letramento contempladas neste trabalho. Além disso, os discursos dos participantes foram tomados na tensão entre o diferente e o semelhante, destacando-se, portanto, os aspectos em comum e as especificidades quanto ao objeto abordado, a saber: a biblioteca como espaço de letramento e de constituição do professor-leitor em formação inicial.

3. Resultados e Discussão

Todos os professores e bibliotecários investigados ressaltam a importância da biblioteca na formação do leitor universitário, apontando-a, muitas vezes, como o principal acesso do aluno universitário ao conhecimento e ao bem cultural construído pela humanidade, destacando-a, por sua vez, como um espaço de letramento e de constituição do sujeito-leitor (Gonçalves; Ferreira, 2007). Isto é o que se pode observar nos exemplos de fala abaixo:

Pesquisadora: em sua opinião, como a biblioteca contribui na formação do leitor?

Bibliotecária: Eu acho que a biblioteca tem um papel fundamental, assim... Na formação do leitor que você fala?

Pesquisadora: hum, hum

Bibliotecária: Na formação do leitor, né? Porque minha formação como leitora foi justamente na biblioteca, entendeu? Óbvio que tem pessoas que já tem assim, como é que eu posso dizer... tem um pai, às vezes, tem familiares que incentivam a leitura né? Mas eu acho que a biblioteca, principalmente escolar e depois universitária, ela tem esse papel de disponibilizar e incentivar, disponibilizar as informações e incentivar que o público vá até ela, que leia, né? Que saiba o que tá lendo. **(Bibliotecária, UEPB, 7 anos e meio de atuação)**

Pesquisadora: Que importância tu atribuiria à biblioteca na formação do professor leitor?

Professora Lígia: Ah! Eu acho importantíssimo! Foi o que eu disse já antes, né? Eu acho muito importante. Eu acho que... a biblioteca de uma instituição, ela é um cérebro, ela é o centro, ela é muito importante, tá? Se ela funciona! Porque ela corre o risco de tá ali, mas não funcionar! [...] **(Professora Centro de Educação, UFPE, 9 anos de atuação)**

Apesar da referência a sua relevância, verifica-se ainda uma atuação tímida da biblioteca nesse processo de formação do leitor universitário, sendo esta atuação limitada, em geral, ao empréstimo de livros, orientação aos usuários (em especial, àqueles com mais dificuldade), à leitura, ao estudo em grupo e a visitas agendadas. Dentro deste cenário, o livro apresenta-se como elemento principal em detrimento de outras semioses e até mesmo do usuário, remontando, assim, à preocupação com a preservação do acervo, algo fortemente presente na história da biblioteca como instituição.

[a biblioteca contribui com] cabines coletivas de grupo [...] E só vivem cheia. Então, até nisso é a formação do leitor, que ele tá usando aquele espaço pra ser profissional. Eu acho que o grande foco na universidade tá no professor, que ele indica, ele dá uma orientação [...] Então onde é que ela vai buscar isso? Tem a internet, tem... mas, acho que o foco maior da graduação, da universidade está nos livros que são emprestados. **(Bibliotecário Maurício – Setorial Centro de Tecnologia e Geociência – UFPE, 15 anos de atuação).**

[a colaboração da biblioteca ocorre] através de livros, seja através da internet, que também disponibiliza online os periódicos [...] **(Bibliotecária Adriana – Biblioteca Central - UEPB, 10 anos de atuação)**

Por outro lado, encontra-se, dentre os bibliotecários investigados, uma que se preocupa e acentua a importância de se investir na formação do leitor inicial a partir de elaboração e efetivação de projetos envolvendo a comunidade, o que traz à tona a ideia da biblioteca como uma das instâncias sociais responsáveis pelo projeto de leiturização (Foucambert, 1994) dos sujeitos sociais, como se observa em seu discurso:

Em 20004, quando eu cheguei aqui já existia o acervo de literatura infanto-juvenil. O que nós fazemos foi separar ele da coleção normal e disponibilizar uma biblioteca exclusivamente para cuidar dessa parte da literatura infanto-juvenil. Inclusive uma bibliotecária se especializou na área... Infanto-juvenil [...] Que eu acho que você tem que trabalhar o aluno já... O usuário desde cedinho, ta entendendo? **(Bibliotecária Marta- Setorial Centro de Educação – UFPE, 16 anos de atuação).**

A preocupação desta bibliotecária demonstra a especificidade das bibliotecas universitárias setoriais, que parecem buscar atender as demandas ou particularidades de seus usuários. Neste caso, o fato de estar inserida em uma biblioteca de um Centro de Educação, fez a bibliotecária atentar-se para a formação do professor-leitor, que teria como principal função a formação de leitores, independente do componente curricular que lecionou ou da idade dos estudantes que atende (Gallart, 2001a; Gallart, 2001b; Tolchinsky; Pipkin, 2001; Tolchinsky; Simó, 2001).

Esta especificidade, no caso das bibliotecas setoriais, em particular as da UFPE, também se revela na integração deste espaço ao planejamento curricular do professor universitário e das possibilidades de oferecimento de serviços por essas bibliotecas. Assim, se na maioria das bibliotecas investigadas (setoriais – UFPE e Central – UEPB), os professores contribuem para a relação biblioteca/sala de aula apenas com a indicação de lista de livros para compras, com a indicação no seu planejamento de títulos existentes nesses espaços ou com o incentivo aos estudantes para que os

4 Todos os nomes são fictícios.

frequentem; a biblioteca setorial do Centro de Artes e Comunicação da UFPE apresenta-se como um local em que a interlocução biblioteca/sala de aula surge como efetiva possibilidade, tendo em vista a natureza dos cursos que este Centro Acadêmico abriga:

A gente tem a coleção de slides, né? Que essa coleção de slides é mais na área de arquitetura e artes. [...] Aí a gente também tem isso que são os slides, que AL... Não são os livros, mas é uma fonte para que eles deem nas aulas, e, às vezes os alunos que fazem seminários também pegam, esse material. E também temos as coleções de partituras, essas partituras também servem de embasamento para as aulas, né? Porque o curso de música aqui ele é... voltado para parte clássica. Então a gente tem muitas partituras é... [...] A gente também ver a questão de interação é... É... Professor na área de biblioteconomia. [...] A gente pega o caso do estágio curricular de biblioteconomia. Então, eles (estagiários) fazem um projeto em cima das necessidades aqui da biblioteca [...] Tratando a nossa coleção e ao mesmo tempo aprendendo. [...] eles passam, vamos dizer, um semestre aqui, tratando de tal coleção. Então a gente faz isso com o departamento de biblioteconomia. A gente faz também as visitas dirigidas que é o quê? O pessoal que chega novo na cadeira de metodologia; o pessoal que passou no vestibular; aí eles entram e vêm conhecer a biblioteca **(Bibliotecária Íris – Setorial do Centro de Arte e Comunicação - UFPE, 29 anos de atuação)**.

Além da natureza dos cursos, a utilização dos recursos da biblioteca e o reconhecimento deste espaço como organismo vivo e lugar de diálogo (Bernardes, 2003) por parte do professor universitário também é condicionado pela natureza do componente curricular por ele ministrado, como também pela sua história pessoal com esta instância de letramento.

[...] a biblioteca pra mim é um instrumento de formação, é um espaço de formação e de trabalho. Meus alunos começam o semestre indo à biblioteca pra verificar quais as referências que tem na área. Então, a biblioteca é o espaço de consulta, (silêncio) Não é? Consulta de fontes, geral e cons... E lei... Espaço de consulta de fontes específica. Por exemplo, a gente começa a primeira unidade, vai em busca de fonte geral, o que é que eu tenho na biblioteca nos últimos cinco anos que trata de conhecimento, que trata de pesquisa, que trata de ciência, que trata de realidade, não periódico, o que é que a gente tem de livro. E a gente tem um segundo momento, o que é que a gente tem na biblioteca que trata de pesquisa educacional. Então, esse é o primeiro momento de uso da biblioteca, depois a gente vem com questões mais específicas, o que é que a gente tem na biblioteca sobre dissertação que trata de formação de professores. Então, a biblioteca é o espaço onde eles exercitam a pesquisa bibliográfica, de onde eles desenvolvem estudo a partir da pesquisa bibliográfica." **(Professora Elizangela - Centro de Educação - UFPE, 30 anos de atuação)**.

[...] os espaços (de leitura) que eu utilizo... são... é... em casa, prefiro, tenho mais tranquilidade pra isso, e... e aqui (na Universidade) eu gosto muito do espaço da biblioteca. Lá eu me perco, na biblioteca, desde estudante, sempre gostei muito da biblioteca pra realizar leituras... eu fico lá em pé ou acocorada mesmo ali naqueles corredores buscando os livros e lendo... me perco do tempo e fico lendo ali [...] (Faço) todo o uso possível (da biblioteca no planejamento curricular), eu adoro a biblioteca! [...] eu vou em busca de novidades e vou em busca dos livros o máximo que puder, pra planejar as aulas, né? Para usar como referência, livros que... que abordem a... a temática da... das aulas mas que, na verdade, não são aqueles que são adotados pros alunos, de forma geral, mas aqueles que possam trazer alguma curiosidade, então eu vou em busca tanto do... dos textos realmente didático como dos paradidáticos pra complemento... fazer essa complementação, mas uso a biblioteca o máximo tanto pra fazer as pesquisas como pra fazer interação com os alunos que tão lá, né? **(Professora Marcília – Centro de Educação – UFPE, 22 anos de atuação)**.

Assumir a biblioteca como lugar de discurso e de diálogo é pensá-la como espaço desterritorializado (Bernardes, 2003) e, portanto, não circunscrito a um ambiente físico. Isto em função do avanço tecnológico que permite ao leitor acessá-la virtualmente por meio do mundo digital, demarcando e reafirmando o seu papel enquanto agência de sistematização,

divulgação e circulação da informação na sociedade contemporânea. Assim, verifica-se nos discursos de professores e bibliotecários a pouca frequência dos primeiros no espaço físico da biblioteca, embora realizem consultas ao acervo bibliográfico através de acesso remoto, como é o caso do serviço COMUT (comunicação bibliográfica entre bibliotecas universitárias), o portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do sistema operacional da biblioteca.

[...] (os professores) têm acesso em casa... têm acesso a livros, fazem compras, às vezes, eles estão muito mais atualizados do que a biblioteca, então... assim, o portal da CAPES que oferece acesso remoto... eles tendo uma senha, eles veem em casa, visualizam de casa, então, às vezes, eles não procuram a biblioteca... Não é que eles não estejam pesquisando, mas eles têm acesso por outras fontes também [...] **(Bibliotecária Tamiris - Bibliotecária Central - UEPB, 3 anos de atuação)**.

[...] O professor ele visita muito pouco a biblioteca, ele utiliza mais assim quando realmente ele estar precisando, eu não sei se é tempo não só aqui mais na maioria agente ta sempre conversando, com os bibliotecários o professor ainda é o que vem menos na biblioteca, e também tem a sala dele, tem a internet hoje maravilhosa, tem o portal (CAPES), que é fantástico né, tem tudo assim, ele realmente... ele vem mais quando ele procurou o texto e não ta com o texto pronto, aí ele utiliza a biblioteca mais para isso, para justamente ver o outro modo, pra adquirir aquele texto, digamos através do CUMUT ou através de empréstimos entre as biblioteca, ele utiliza mais assim, nesse sentido **(Bibliotecária Renata - Setorial do Centro de Ciências Sociais Aplicadas – UFPE, 22 anos)**

Por outro lado, esses participantes da pesquisa também ressaltam que a pouca frequência do professor universitário a esse espaço de letramento, que é a biblioteca, também ocorre pela falta de tempo deste profissional em visitá-la, devido as suas várias atribuições acadêmicas, pela escassez de obras de referência em sua área de ensino, bem como pela facilidade e desejo deste em constituir a sua própria biblioteca pessoal.

É... eu não tenho usado a biblioteca, as bibliotecas daqui. Eu tenho usado muito raramente. Eu tenho digamos assim constituído a minha biblioteca, na minha casa, então eu tô, nesse momento eu tô com esse movimento mais da minha biblioteca. Então quando eu preciso de um livro, que eu acho que esse livro tem aqui... Na verdade eu tenho recorrido em últimos casos à biblioteca da UFPE e tenho recorrido mais às livrarias. Então digamos assim, esse contato de livraria é mensal, o que constitui um problema para o meu bolso (risos) mas eu tenho investido nisso, eu gosto de tá em casa, pensar um tema e ir dando uma olhada nos livros que eu tenho [...] **(Professora Jaqueline – Centro de Educação – UFPE, 10 anos de atuação)**

Hoje em dia [o professor não é usuário efetivo] não. Por que aqui, pelo menos, eu não sinto muito a presença dos professores. Olhe, eles vem quando precisam de alguma coisa, é... Eu acho o seguinte: o centro é muito grande, o professor pra se deslocar de seu departamento pra cá, ele perde muito tempo, vem no sol... É, é, e ele tem a biblioteca, o portal da capes na sua sala. Ta entendendo? Eu acho que é perda de tempo ele vim aqui... Quando eles precisam de alguma coisa, eles ligam [...] **(Bibliotecária Liana – Setorial de Ciências da Saúde – UFPE, 28 anos de atuação)**.

Eu, na verdade, não faço uso nenhum da biblioteca na universidade. Eu fui duas vezes fazer pesquisa lá e, assim, tem pouquíssimos livros em nossa área. E, assim... pelo acesso, porque como eu dava mais aula à noite, os alunos da noite... você tem que se deslocar para lá e já teve aluno que foi assaltado, né? **(Professora Valéria – UEPB – 30 anos de atuação)**.

Aliada a essas questões, existe também a queixa dos bibliotecários quanto à falta de recursos materiais e humanos para o desenvolvimento de serviços de qualidade relativos à formação do leitor em um ambiente que favoreça o contato com as várias linguagens ou semioses (Dauster, 2001), visto que, como ressaltam alguns profissionais investigados, a

biblioteca já não pode ser concebida como espaço unicamente de empréstimo de livros.

[a biblioteca] contribui não só com os livros [...] contribui com programas educativos e por isso eu chamo os pedagogos a participarem [...] de um projeto bem interessante para as bibliotecas... para verificar a possibilidade de como poderíamos tentar coletivamente serviços, oportunidades mediadoras com esse usuário [...] para educá-lo, politizá-lo para o uso, mas também para a construção desse espaço coletivo [...] **(Bibliotecária Malu –Biblioteca Central – UEPB, 3 anos de atuação profissional)**

Embora nos dois contextos universitários investigados, a carência de recursos materiais, em especial, títulos e exemplares de livros, tenha sido ressaltada por bibliotecários e professores, evidenciou-se uma maior incidência de escassez desses recursos na Universidade Estadual da Paraíba, em que, por outro lado, fez-se mais referência à situação economicamente de risco dos estudantes desta instituição, que precisariam ter acesso ao livro através da biblioteca. Essa referência à situação do aluno universitário parece vislumbrar a tendência atual da história da Biblioteca enquanto instituição no que se refere à preocupação com o usuário e não exclusivamente com a preservação e manutenção do acervo, embora, como já foi explicitado, o livro ainda apareça, nos discursos dos participantes, como o objeto sagrado e sacralizado.

4. À guisa de conclusão

Foi verificado que a biblioteca é tomada como espaço de letramento por todos os participantes da pesquisa (bibliotecários e professores) e, portanto, como lugar de leitura e constituição de sujeito leitor universitário, reservando-se, por outro lado, as especificidades referentes às várias áreas de conhecimento e sua circunscrição no contexto da universidade. Em outras palavras, a biblioteca universitária aparece como instância de formação do leitor acadêmico/pesquisador, mas não (pelo menos não amplamente) do leitor literário.

Além disso, observou-se que a biblioteca universitária assume um papel para além dos limites de sua territorialização (Bernardes, 2003), atingindo os usuários também através do acesso remoto. Por outro lado, constatou-se que ela ainda não se adequou às demandas da sociedade contemporânea que exige do cidadão o acesso a diferentes linguagens ou semioses, favorecendo a sua democratização.

Quanto à integração biblioteca/sala de aula constatou-se que esta não ocorre com sistematização, pois depende das especificidades do centro acadêmico, do componente curricular ministrado pelo professor e/ou da história deste com a biblioteca em sua trajetória de leitura. Assim, em acordo e para além do que constatou Dauster (2001), a biblioteca universitária constitui gestos e posturas, mas também é constituída pelos gestos e posturas de bibliotecários e usuários, neste caso, professores e alunos universitários.

Tendo em vista que os resultados da presente investigação apontam para a especificidade da biblioteca universitária na constituição de leitores em decorrência da área de conhecimento a que ela atende, sugere-se, para próximas pesquisas, que se investiguem os modos de se constituir e ser leitor nas diferentes bibliotecas setoriais das universidades.

Referências Bibliográficas

Bernardes, Alessandra S. 2003. Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Editora Autores Associados,, práticas de leitura e escrita e diversidade social. p. 77-88.

Deuters, Tania; Amaral, Dione Dantes do; Guimarães, Mônica e Mendes, Sandra, 2007. Mundo acadêmico: professores universitários. *Ava*. n. 10. Março [S. l.] p.119-131.

Dauster, Tania. 2001. Os universitários: modos de vida, práticas leitoras e memória. *Teias*, n. 4. Rio de Janeiro, p. 1-11.

Ferreira, Sandra P. A. 2004. *As luzes e as sombras das condições de leitura na escola: um olhar sobre dois mundos*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

Ferreira, Sandra P. A.; Dias, Maria da G. B. B. 2005. Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 323-329.

Foucambert, Jean. 1994. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magno. Porto Alegre: Artes Médicas, 158 p.

Gallart, I.S. 2001a. Leer, lectura, comprensión: ¿Hemos hablado siempre de lo mismo? *Claves para la innovación educativa*, v. 10, p. 15-33.

Gallart, I.S. 2001b. ¿Lectura en educación infantil? ¡Sí gracias! *Claves para la innovación educativa*, v. 10, p. 69-78.

Gonçalves, Fabíola M. da S.; Ferreira, Sandra P. A. 2007. Biblioteca escolar sob o olhar do aluno. *16º Anais do Congresso de Leitura do Brasil*. Seminário sobre Biblioteca. Campinas.

Imbernón, F. 1994. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Kleiman, Ângela B. (Org.). 1995. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita*. Campinas. SP: Mercado das Letras. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

Marcuschi, Luiz A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Nemirovsky, Mirian. 2001. Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. *Textos*, n. 27, p. 53-64.

Orlandi, Eni. P. 2006. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez.

Silva, E.F.L.; Ferreira, S.P.A. 2003. *A prática de leitura em sala de aula*. (mimeo)

Soares, Magda. 2004. Letramento e escolarização. In: Ribeiro, Vera Masagão. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2 ed. São Paulo: Global, p. 89-114

Suaiden, Emir, J. 2000. A biblioteca no contexto da sociedade da informação. *Ciência da Informática*, v. 29, n. 2.

Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, p. 52-60.

Tolchinsky, Liliana; Pipkin, M. 2001. Seis lectores en busca de un texto. *Claves para la innovación educativa*, v. 10, p. 99-109.

Tolchinsky, L; Simó, R. 2001. *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona, ICE. Universidad de Barcelona y Horsori Editorial.

CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR – LEITOR: ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS CONDIÇÕES E COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS

Maria Celina Teixeira VIEIRA⁵

Jéssica Bassi RAMOS⁶

RESUMO: O estudo que agora apresentamos ocorreu em uma instituição particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil⁷. A importância de nosso trabalho, uma vez que não constam publicações nessa direção, está em conhecer as condições e a compreensão de leitura de alunos, em processo de formação profissional em cursos de licenciaturas diversas, quando em interação com diferentes gêneros textuais. Procuramos: investigar as condições de leitura de professores em formação inicial, dentro e fora do espaço dessa formação; analisar a compreensão de leitura desses futuros profissionais quando em interação com diferentes gêneros textuais; e evidenciar a relação entre o desempenho em compreensão de leitura e as condições de participação em práticas de letramento. Participaram deste estudo 14 alunos entre o 4º e o 7º períodos de diferentes Licenciaturas. Aplicou-se uma entrevista semi-estruturada e selecionaram-se textos considerando-se tanto a relevância do tema na atualidade como a sua interdisciplinaridade, no sentido de não privilegiar nenhum dos grupos de alunos estudados. Os textos utilizados na pesquisa foram os mesmos, tanto em Pernambuco, como na Paraíba e em São Paulo. A produção de sentido é uma atividade orientada por nossa bagagem sócio-cognitiva: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, crenças e conhecimentos textuais. O percurso de leitura abordado em nossa pesquisa (1º objetivo)⁸ explora dados pessoais, acesso às várias linguagens e história e condições de leitura dos participantes dentro e fora do espaço escolar e acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Acesso a várias linguagens; Agências promotoras de letramento; Gêneros textuais; Relação da leitura com a formação inicial e Definição de leitura.

Introdução

A sociedade atual é caracterizada pela expansão desenfreada de informações, exigindo de todos que dela participam uma atitude constante de aprendizagem para transformar essas informações – algo externo, informe e inerte – em conhecimento – algo interiorizado, estruturado que, muitas vezes, conduz a ação. Em outras palavras, toda a informação é classificada, analisada, estudada e processada a fim de gerar conhecimento que, por sua vez, é cada vez mais provisório em função do acelerado ritmo de transformações da sociedade.

Por ser o contexto social quem determina quais conhecimentos o cidadão necessita dominar, cada cultura, cada sociedade gera suas próprias formas de aprendizagem, sua “cultura da aprendizagem” (POZO, 2002, p.25). É necessário, portanto, conhecer as demandas sociais para que, além de entendê-las, se possa, também, posicionar-se criticamente em relação a elas e identificar os objetos de ensino/conhecimento relevantes para as situações de aprendizagem, como, por exemplo, a leitura. (Cf. ASSMANN, 2000, p. 8).

Estudos realizados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (2009) – que mede os níveis de analfabetismo funcional dos brasileiros entre 15 e 64 anos – mostram que 28% da população brasileira pode ser classificada como analfabeta funcional. Baseado em quatro categorias – analfabetismo, alfabetismo rudimentar, alfabetismo básico e

alfabetismo pleno –, o INAF considera o analfabeto funcional aquele que apresenta características que se enquadram no perfil do analfabeto e do alfabético rudimentar.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (2009) – cuja finalidade é apresentar indicadores educacionais que possam ser comparados entre países, mostrando a eficiência dos sistemas nacionais – evidenciou que a média do Brasil subiu 33 pontos entre 2000 e 2009. Apesar desse resultado, persiste o problema da qualidade do ensino. Entre os 20 mil alunos brasileiros que fizeram as provas de leitura, ciências e matemática, mais da metade deles fica sempre com a nota mais baixa, o nível 1. Esse nível significa que, em leitura, nossos jovens são capazes, apenas, de encontrar informações explícitas nos textos; em matemática, não conseguem ir além dos problemas mais básicos; e, em ciências, entendem apenas o óbvio e apresentam enormes dificuldades para manejar conceitos científicos básicos. Na avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, por exemplo, não tirariam proveito de uma educação mais avançada.

Esses resultados impedem e excluem boa parte de nossos jovens de participar ativamente da sociedade que privilegia a educação formal, comprometendo, assim, seu desempenho frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã.

Ler ou não ler, muito ou pouco, difundir a capacidade leitora entre a população são aspectos que, em nossa hierarquia de valores, distingue passivamente as pessoas e a sociedade. O valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade é condição de cidadania e inclusão social. (SACRISTAM, 2007, p.92).

A escola – espaço formal de ensino em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento – deve ser substancial e interdisciplinar. Ela deve desenvolver, para cumprir um de seus objetivos, no aluno, a necessidade de seguir aprendendo, capacitando-o a compreender e atuar em uma sociedade. (Cf. SACRISTAM, 2007, P. 64).

No nível superior, além do ensino, a pesquisa e a extensão constituem processos imprescindíveis à integração de conhecimentos e à compreensão da realidade. A dimensão formadora do espaço universitário, portanto, precisa discutir, entre outras coisas, a construção de práticas eficientes de leitura de forma a garantir competência para a atualização, pesquisa, formação para o trabalho e para a vida em sociedade.

Poucas pesquisas sobre leitura, entretanto, levam em conta a especificidade dos universitários – graduandos que representam pequena e privilegiada parcela da população que consegue entrar e permanecer até onze anos na escola (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) – que, apesar de resistirem a todos os mecanismos de seleção, aumentam o índice dos que não sabem, não gostam e não querem ler.

Nos últimos anos, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, a Associação Brasileira de Leitura - COLE e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE documentaram produções de programas de pós-graduação, destacando a urgência de conhecimentos na formação de leitores autônomos no ensino superior.

O portal da Biblioteca Virtual de Psicologia (www.bvs-psi.org.br) – em que se tem acesso aos periódicos referenciados nas bases LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Sociais) e SCIELO (Scientific Eleytronic Library Online) – apresenta algumas pesquisas nessa direção, como as de Sampaio & Santos (2002), Oliveira, Santos & Primi (2003); Hilla (2004); Oliveira & Santos (2005); Raiton & Watson (2005); Santos *et al.* (2006); Kit-Ling Lau (2006); e, Pullin (2007).

Os resultados desses diferentes estudos mostram que os alunos de cursos superiores, entre eles, de algumas Licenciaturas, têm dificuldades em aprender, por meio de textos escritos, isto é, não possuem uma posição de co-autores na construção de conhecimentos. Supõe-se que, provavelmente, seja decorrente do processo de escolarização que desenvolveu e incentivou, nesses alunos, procedimentos menos adequados, como a crença de que apenas a leitura detalhada e a releitura possibilitam a apreensão do significado; a visão de que existe apenas uma leitura possível para cada texto; e

⁵ PUC/SP, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação. Av. Diógenes ribeiro de Lia 2361. Ap. 83 PR. CEP: 05458-001. São Paulo, SP, Brasil. mctvieira52@gmail.com e celinavieira@pucsp.br

⁶ PUC/SP, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia. Iniciação Científica, PIBIC-CNPq - PUC/SP. jessicabassir@hotmail.com

⁷ Esta pesquisa institucional respeitou Resolução do Conselho Nacional de Saúde N°196, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Está interligada em seus objetivos e delineamentos metodológicos a pesquisas já realizadas em Pernambuco, Brasil, na Universidade Federal de Pernambuco e estado da Paraíba, Brasil, na Universidade Estadual de Campina Grande, pelas pesquisadoras Sandra Patrícia Ataíde Ferreira e Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, respectivamente.

⁸ Os dados referentes ao 1º, 2º e 3º objetivos da pesquisa foram coletados, no entanto, a análise encontra-se em processo. Apresentamos neste trabalho a análise do 1º objetivo - investigar as condições de leitura de professores em formação inicial, dentro e fora do espaço dessa formação.

a percepção do texto como unidade fragmentada, entre outros aspectos.

O ler para aprender é um grande desafio a ser enfrentado pelos diversos leitores que veem, na leitura, a oportunidade de aprender e adquirir novos conhecimentos.

Entendemos que os cursos de formação inicial ou permanente de professores devem favorecer situações variadas de leitura aos graduandos de licenciatura. Permitir que reflitam sobre a própria história de leitura (ampliá-la, reconstruí-la e/ou reinventá-la) de forma a tornarem-se leitores competentes, e, por conseguinte, professores de leitura capazes de desenvolver essa competência em seus alunos. Segundo Foucambert (1997) formar-se professor é ter, também, acesso aos instrumentos que possibilitam a formação de novos leitores.

A importância de nosso trabalho está em conhecer as condições e a compreensão de leitura de alunos, em processo de formação profissional em cursos de licenciaturas diversas, quando em interação com diferentes gêneros textuais. De forma mais detalhada procuramos:

1. Investigar as condições de leitura de professores em formação inicial, dentro e fora do espaço dessa formação;
2. Analisar a compreensão de leitura desses futuros profissionais quando em interação com diferentes gêneros textuais;
3. Evidenciar a relação entre o desempenho em compreensão de leitura e as condições de participação em práticas de letramento.

A relevância do trabalho está em conhecer os resultados da interação do futuro professor com diferentes gêneros textuais considerando suas condições de compreensão leitora, uma vez que não constam publicações nessa direção.

O estudo ocorre em três campi de numa instituição particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente pela formação e atualização de educadores em todos os níveis de ensino em nosso país.

Entendemos a leitura como produção de sentidos que se efetua através de um processo de interação entre interlocutores; que se constituem na/pela linguagem. Nesse processo, acredita-se que são múltiplos os sentidos produzidos pelo leitor, que não apenas aqueles pensados pelo autor do texto, sendo estes constituídos na negociação entre esses interlocutores (ORLANDI, 2006 e KOCH & ELIAS, 2006).

Nessa direção, propomo-nos a apresentar o referencial teórico na perspectiva sócio-cognitivo-interativa da leitura que perpassará por diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a Linguística Aplicada e a Psicologia Cognitiva e da Educação. Convido, então, o leitor a acompanhar-me neste estudo.

1. Leitura: Uma Concepção

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais que, dialogicamente, se constituem e, por meio dele, são constituídos. A essa concepção está subentendida a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo, no interior do qual se movem os interlocutores: autor, leitor, texto e contexto.

A leitura, portanto, exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística quanto cognitiva, com o fim de levantar hipóteses, validar, ou não, as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim participar, de forma ativa, da construção do sentido. O autor e o leitor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem.

O que é ler? Para que ler? Como ler? Essas perguntas poderão ser respondidas de acordo com as diversas concepções de leitura decorrentes, por sua vez, das diferentes concepções consideradas de sujeito, de língua, de texto e de sentido.

Segundo Koch & Elias (2006, p.10-1), quando o foco estiver no autor, temos a língua como representação do pensamento; o sujeito (autor) como um ego que constrói uma representação mental – e deseja que esta representação seja captada pelo interlocutor (leitor) da maneira como foi mentalizada; e o texto como um produto, lógico, do pensamento do autor, cabendo ao leitor captar essa representação mental, captar esse sentido, exercendo, assim, um papel passivo. A leitura, então, é uma atividade de captação das ideias do autor ou de reconhecimento das intenções do autor sem se levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor.

Quando o foco estiver no texto, a língua é uma estrutura pré-determinada pelo sistema linguístico e/ou social, um código, um instrumento de comunicação em que o sujeito emissor (autor) codifica algo e o (leitor) procura decodificá-lo, buscando o sentido e realizando uma atividade de reconhecimento, de reprodução na estrutura linear do texto. Assim, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor (autor) a ser decodificado pelo leitor, bastando, para esse leitor, o conhecimento do código utilizado. A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto em sua linearidade, no reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.

Quando o foco estiver na interação autor-texto-leitor, a língua é entendida como dialógica, interacional em que os sujeitos (autor e leitor) são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são constituídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e dos interlocutores. O texto possui uma gama de implícitos, os mais variados, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo do autor e do leitor. Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos (autor e leitor), e não em algo que preexistia a essa interação. A leitura é, assim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realizam, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo como as experiências e conhecimentos do leitor. A leitura assume uma atitude responsiva ativa, em que o leitor concorde, ou não, com as ideias do autor, deve completá-las e/ou adaptá-las.

Autores, como Goodman (1982, 1987) e Smith (1989, 1999), entre outros, afirmam que o significado do texto para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor lhe quis dar. É uma construção que envolve o texto, com seu conteúdo e forma; o leitor, com suas finalidades/objetivos e conhecimentos prévios; o autor, com sua intencionalidade; e o contexto, momento/situação da interação.

Ler, por um lado, é atividade psicológica perceptual; por outro, atividade linguística e, ainda, habilidade social. O inter-relacionamento da linguística e da psicologia, especialmente a cognitiva, tem sido altamente vantajoso para o desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar utilizada tanto por sociolinguistas – voltados para os usos e funções da linguagem, quanto por psicolinguistas – voltados para a interação das relações entre a linguagem e a mente.

Para Goodman (1982, p.41; 1987, p.18), o processo receptivo, nas línguas naturais, é constituído por processos cíclicos de estratégias de colheita, de amostragem, predição, testagem e confirmação. Podemos pensar a leitura como sendo composta de quatro ciclos, começando com um ciclo ótico que passa a um ciclo conceptual, depois a um gramatical e, finalmente, termina com o ciclo do significado/sentido. À medida que a leitura progride, segue-se uma série de ciclos, de tal modo que, a cada um, se segue e precede outro, até que a leitura tenha chegado ao final. O leitor está sempre voltado para obter sentido no texto. A atenção está focalizada no sentido, e tudo o que há além, como letras, palavras ou gramática, apenas recebe atenção plena quando o leitor encontra dificuldade na obtenção do significado/sentido. Cada ciclo é uma sondagem e pode não ser completado se o leitor for diretamente ao encontro do significado/sentido. Essas estratégias fornecem ao leitor, através do uso mínimo de informações disponíveis, as predições mais confiáveis. A leitura é definida pelo autor como “um jogo psicolinguístico de adivinhação” (GOODMAN, 1982, p. 41), onde pensamento e linguagem estão articulados.

A leitura, então, caracteriza-se como um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao significado/sentido. É uma atividade preditiva, de formulação de hipóteses, para o qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual, sua experiência, sua concepção de mundo, pois, no jogo com o texto, o leitor está sempre interpretando, na medida em que está sempre hipotetizando sobre o seu desenvolvimento. O que muda é o tipo de interpretação do leitor, à proporção que ele vai realizando leituras do e no mundo.

Para Smith (1999), muitas áreas do cérebro entram em atividade quando lemos. Algumas dessas áreas podem até ser essenciais, mas nenhuma delas está totalmente envolvida na leitura, excluindo qualquer outra atividade. Não há nada, na leitura, que os olhos e o cérebro deixem de realizar, quando olhamos ao nosso redor, em uma sala, para localizar um objeto ou distinguir um rosto de outro. Não vemos tudo o que está diante de nossos olhos e não vemos nada imediatamente. É necessário algum tempo para que o cérebro decida sobre o que os olhos estão vendo. O que vemos é a interpretação, no cérebro, do acúmulo de impulsos nervosos que nos foram enviados pelos olhos.

Ainda, segundo Smith (1989), possuímos uma visão/concepção de mundo, intrincadamente organizada e internamente consistente, coerente, construída na experiência e na cultura vivida pelo ser humano, resultado de uma permanente aprendizagem. Essa “teoria de mundo” é a base de todas as nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio, criatividade, entendimento e/ou compreensão. É o fator que relaciona os aspectos do mundo a nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. O aprendizado pode ser visto como a modificação do que já sabemos, como um consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia. A compreensão e o aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido.

A base da compreensão é a previsão, isto é, a eliminação anterior de alternativas improváveis. As previsões são questões que fazemos ao mundo, e a compreensão são as respostas relevantes a estas questões. Todos os esquemas, “scripts” e cenários que existem em nossa mente possibilitam-nos prever, quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. Além de ser o núcleo da leitura, a previsão traz um significado potencial para o texto, reduz a ambiguidade e elimina alternativas irrelevantes.

A leitura também não pode ser separada do pensamento, que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita. Apesar disso, não envolve qualquer tipo especial de pensamento que já não tenha sido demonstrado pelos leitores em outros aspectos da vida mental. A leitura – como a escrita e todas as outras formas de pensamento –, portanto, jamais pode ser separada das finalidades, conhecimentos prévios, emoções e nem da natureza do texto que está sendo lido. As convenções dos textos permitem que as expectativas dos leitores e as intenções dos escritores se encontrem.

A leitura depende mais da informação não visual – do conhecimento, por parte do leitor, do assunto, da linguagem em que foi escrito o texto, da estrutura dos textos, da habilidade leitora geral – do que da informação visual que está diante deles. Assim, a interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado na memória constitui nossa “teoria de mundo” que possibilita antever ou predizer o que o leitor irá encontrar no texto. (Cf. SMITH, 1989) As “estratégias de adivinhação” são fundamentais numa leitura significativa (Cf. GOODMAN, 1982).

As propostas feitas por Goodman (1982, 1987) e por Smith (1989, 1999) não se referem estritamente a um modelo de interação, mas há propostas que descrevem a interação de níveis de conhecimento que Rumelhart (1984), Spiro (1980), van Dijk (1983) e Kleiman (2000 e 2002) chamam de conhecimento prévio necessário à compreensão. São eles: conhecimento linguístico que abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua; conhecimento textual, que é a classificação do texto do ponto de vista de sua estrutura ou de sua superestrutura – por exemplo, o texto expositivo caracteriza-se por introdução, desenvolvimento e conclusão, onde diferentes relações lógicas estão presentes: premissas e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição, exemplo e a competência de intergeneridade (KOCH & ELIAS, 2006, p. 114), que confere ao leitor a possibilidade de interagir

com diferentes gêneros textuais em diversas práticas sociais. E o conhecimento de mundo, que abrange desde o domínio que um químico tem de sua especialidade, até fatos, como “O jacaré é um réptil”, “O Brasil está na América Latina”, “Só se deve comer frutas depois de lavadas”, etc.

Essas propostas consideram a leitura como uma atividade essencialmente construtiva, pois, ao ler o texto, as únicas coisas que estão fora da mente do leitor são as formas gráficas numa página. As palavras que são comunicadas através desses objetos visuais, as frases e sentenças em que se organizam, e o significado/sentido do texto são resultado de complexos processos psicológicos. É dentro dessa perspectiva interacionista que surgem reflexões baseadas na pragmática sobre a relação leitor-texto.

Para Cavalcanti (1989, p.57), “o aspecto pragmático da interação explica a negociação de sentido; processo pelo qual o leitor, através de pistas contextualmente relevantes, explora o sentido”. A Pragmática é uma ciência que não vem modificar os significados próprios das sentenças, mas explicar como esses significados adquirem, em contextos particulares, sentidos diferentes. “A Pragmática estuda as relações entre texto e contexto”. (van DIJK, 1983, p.81).

Quando o leitor busca o significado pretendido pelo autor, ele está, simplesmente, obedecendo ao princípio da cooperação, que rege a comunicação humana. Está longe de atingir a competência textual que vai permitir, entre outras possibilidades, “ler as intenções do texto” (KOCH & ELIAS, 2006), ou seja, os sentidos possíveis a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído. O texto ganha vida própria, apontando para determinadas leituras, excluindo outras que sua constituição linguística não prevê.

2. Metodologia

A instituição pesquisada em São Paulo é particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente pela formação e atualização de educadores em todos os níveis de ensino em nosso país. O processo de escolha efetuou-se a partir do acesso administrativo e geográfico facilitado pela atuação da proponente, pesquisadora de uma Faculdade de Educação – curso de Pedagogia cuja preocupação é a formação de professores e as condições de compreensão leitora, envolvendo alunos, professores e bibliotecários em três diferentes campi.

2.1. Sujeitos

Participaram deste estudo 14 alunos entre o 4º e o 7º períodos de diferentes Licenciaturas: Biologia, História, Letras – Português, Inglês, Francês e Espanhol –, e Pedagogia. Uma média de 3 alunos por curso. A escolha pelos alunos matriculados no referido período deu-se, primeiramente, pelo fato desses já estarem cursando disciplinas do núcleo das Licenciaturas – formação de professores – e, segundo, por se acreditar que, nesse momento do curso, eles já estejam familiarizados e inseridos no contexto cultural desse tipo de instituição educacional.

2.2. Procedimento e material

Para abordar o primeiro objetivo: Investigar as condições de leitura de professores em formação inicial, dentro e fora do espaço dessa formação; aplicou-se uma entrevista semi-estruturada (Anexo 1 - Parte A).

Caracterizamos os alunos em seus dados pessoais, (idade, sexo, curso frequentado, período e escolarização da família); o acesso às várias linguagens (a música, as artes, o teatro, o museu e o cinema); a história e as condições de leitura dos participantes dentro e fora do espaço escolar e acadêmico; (questões: 1 e 2) investigaram a história da leitura dos participantes e as condições de leitura dentro e fora da escola/universidade; a (questão: 3) investigou o acesso

a material escrito na família, na escola, nas atividades religiosas e de trabalho e as (questões 4 e 5) investigaram a história e as situações de leitura na formação inicial e a concepção de leitura/gosto por essa atividade.

A entrevista foi realizada, individualmente, no próprio campus universitário de origem do aluno, durou em torno de quinze minutos e foi gravada em MP3 para o registro em áudio.

As intervenções feitas pela pesquisadora ocorreram poucas vezes durante a entrevista. Quando ocorreram tiveram a finalidade de auxiliar na reelaboração de perguntas quando o entrevistado não as compreendia ou estimulá-los a falar mais sobre o tema, de modo a coletar o máximo de informações a respeito da trajetória de leitura de cada um dos participantes.

Para o segundo objetivo: analisar a compreensão de leitura desses futuros profissionais quando em interação com diferentes gêneros textuais; realizou-se, por meio de uma entrevista semi-estruturada, (Anexo 1 - Parte B), uma sessão de leitura, individual, com todos os participantes. Utilizou-se a técnica de pergunta-resposta textual após a leitura silenciosa de três diferentes gêneros textuais.

Com o propósito de avaliar os gêneros textuais que circulam nos contextos em que os estudantes universitários estão inseridos, consideraram-se, para a escolha dos textos a serem utilizados nesta pesquisa os resultados de uma enquête que esteve ativa durante um período de sete dias no site de relacionamento Orkut. Os estudantes de cinco comunidades destinadas a cursos de Licenciatura – Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco e Salgado Filho (Universo – Recife) poderiam manifestar seu voto. Os estudantes que participavam da enquête poderiam votar em todas as doze opções disponíveis. Sete estudantes participaram da enquête.

Os textos foram selecionados considerando-se tanto a relevância do tema na atualidade como a sua interdisciplinaridade, no sentido de não privilegiar nenhum dos grupos de alunos estudados. Os textos utilizados na pesquisa foram os mesmos, tanto em Pernambuco, como na Paraíba e em São Paulo.

Os textos selecionados foram:

- **ATTUCH**, Leonardo. Adoção à brasileira In: **ISTO É Independente**. São Paulo, Agosto, 2008. Ed. 2025
- **NOGUEIRA**, Luciana de Alcântara & **BELLINI**, Luiza Marta. Sexualidade e Violência, o que é isso para jovens que vivem na rua? . **Texto Contexto Enfermagem**. Florianópolis, 2006. Out-Dez; 15(4): 610-6.
- **SABINO**, Fernando Tavares. Piscina. In: **A mulher do vizinho**. Rio de Janeiro, 1976

Os três textos foram apresentados no suporte papel A4. A crônica e o artigo de opinião têm extensão de uma única página (301 e 473 palavras, respectivamente), e o artigo científico, sete páginas (4.963 palavras).

A entrevista foi realizada, individualmente, no próprio campus universitário de origem do aluno, durou em torno de trinta e cinco minutos e foi gravada em MP3 para o registro em áudio.

As entrevistas semi-estruturadas efetuadas junto aos alunos para atender os objetivos: 1 investigar as condições de leitura de professores em formação inicial, dentro e fora do espaço dessa formação e 2 analisar a compreensão de leitura desses futuros profissionais quando em interação com diferentes gêneros textuais ocorreram em um único momento, ao todo, em média 50 minutos.

Nas sessões de leitura, foi dada a instrução:

- Você tem o tempo que quiser para fazer a leitura e pode realizá-la como habitualmente a faz.

Os estudantes poderiam ler os textos silenciosamente ou em voz alta. Após a leitura de cada um dos textos, a pesquisadora fazia a uma pergunta:

- O que você entendeu do texto? Ou
- O que você compreendeu do texto? Ou
- Qual o significado ou significados que você atribui ao texto?

A finalidade era favorecer a ativação dos múltiplos significados possíveis em relação a cada gênero textual.

Para o terceiro objetivo: evidenciar a relação entre o desempenho em compreensão de leitura e as condições de participação em práticas de letramento; os dados serão analisados de maneira qualitativa, privilegiando todas as fontes de informação e o seu intercruzamento. Serão analisados a partir de dois enfoques:

- Olhar vertical (intersujeitos), buscando-se os aspectos homogêneos e caracterizadores dos grupos investigados e o
- Olhar horizontal (intrasujeito), a fim de se considerar as especificidades referentes ao acesso às várias linguagens e as histórias e condições de leitura dos participantes dentro e fora do espaço escolar e acadêmico.

3. Análise e discussão, parciais⁹, dos resultados dos alunos dos cursos de biologia, história, letras e pedagogia.

Para a análise e discussão dos resultados criaram-se três eixos: o percurso de leitura - dados pessoais dos entrevistados, acesso dos entrevistados às várias linguagens e história e condições de leitura dos participantes dentro e fora do espaço escolar e acadêmico. A compreensão de leitura desses futuros profissionais quando em interação com diferentes gêneros textuais - O que você entendeu do texto? e/ou O que você compreendeu do texto? e/ou Qual o significado ou significados que você atribui ao texto? A compreensão - múltiplos sentidos que nascem de diferentes trajetórias.

Os dados referentes ao 1º objetivo foram analisados a partir de dois enfoques: o vertical (intersujeitos), buscando-se os aspectos homogêneos e caracterizadores dos grupos investigados e o horizontal (intrasujeito), a fim de se considerar as especificidades referentes ao acesso às várias linguagens e as histórias e condições de leitura dos participantes dentro e fora do espaço escolar e acadêmico.

3.1. O percurso de leitura

Em síntese, para Investigar as condições de leitura de professores em formação inicial, dentro e fora do espaço dessa formação, (primeiro objetivo) coletamos dados de quatorze (14) alunos entre o 4º ao 8º período, dos cursos de Licenciatura (Biologia, Letras, História e Pedagogia). Nove (09) alunos do sexo feminino e cinco (05) do sexo masculino, com idade entre 21 a 36 anos; sendo os alunos dos cursos de História e Pedagogia os mais velhos e os de Biologia e Letras os alunos mais novos. O grau de instrução dos responsáveis pela manutenção da família vai de ensino fundamental incompleto a ensino superior completo. Será o curso de formação de professores um curso feminino?

⁹ Como já foi assinalado, anteriormente, apresentamos no momento a análise e a interpretação do objetivo: investigar as condições de leitura de professores em formação inicial, dentro e fora do espaço dessa formação.

No que se refere ao acesso às várias linguagens (filmes, música, artes, teatro, museu e cinema) os alunos entrevistados foram unânimes em dizer que assistem a filmes, com uma frequência semanal como uma forma de adquirir conhecimento, meditação, entretenimento e diversão. Quanto ao gênero preferido os alunos gostam de: ação, romance - pois exploram a emoção e a vida dos personagens - documentários, filmes históricos – por estar ligado à sua formação acadêmica (História) – gostam, também, de comédia, suspense, aventura, ficção e animação.

Os entrevistados têm o hábito de escutar música, quase todos os dias, seja para relaxar, se sentir bem, por entretenimento, por hábito, para expressar o que estão sentindo naquele momento, ou mudar o que estão sentindo, isto é mudar o humor, descarregar as tensões. Os gêneros das músicas variam bastante, os entrevistados preferem ouvir: POP, rock, punk, sertanejo, MPB, samba, pagode, rap e música clássica.

Os que mais visitam museus são os alunos do curso de História por conta da profissão e dos estudos da faculdade. Os outros alunos alegam não freqüentar por falta de interesse, de tempo e por não conhecer a programação do museu. Os entrevistados do curso de Biologia, dizem que em suas respectivas cidades não há museus para freqüentar, só visitam quando viajam para outro estado ou cidade.

As visitas às exposições de artes são, também, pouco freqüentes, embora quando visitam se sentem bem e percebem as exposições como forma de adquirir conhecimento e entretenimento, mas há falta de conhecimento da programação. A maioria dos entrevistados diz não ter curiosidade, interesse nas exposições.

Em relação a teatro somente uma entrevistada de Letras e uma de Pedagogia informaram que freqüentam peças de teatros, porque estão muito ligados à parte artística, movimentos corporais, ambas são bailarinas. Os outros alunos informaram não freqüentar porque seus amigos não freqüentam, não tem companhia, por falta de interesse, tempo e dinheiro.

As linguagens mais acessadas pelos alunos dos diferentes cursos são os filmes e as músicas, as menos acessadas são museus exposição de artes e teatro, provavelmente, em nossa cultura não se valorize tanto as exposições de artes, museus e o teatro. Os próprios alunos informaram que desconhecem a programação de teatros, museus e exposições. Talvez a escola, independentemente do grau de ensino possa promover e discutir essas formas de linguagem nas diferentes disciplinas com as quais trabalha.

No que se refere à história e as condições de leitura dos participantes dentro e fora do espaço escolar/acadêmico, os entrevistados constituíram-se como leitores pelo estímulo da família, principalmente da mãe.

A mãe, além de disponibilizar livros infantis, didáticos, letras em diferentes materiais, lia histórias e quando as crianças já sabiam ler as próprias crianças liam para a mãe. Os entrevistados informam que sempre estavam interessados no que ia acontecer a cada leitura. A entrevistada de N°1 (Pedagogia) informou que sua mãe por problemas de baixa audição teve muitas dificuldades ao se alfabetizar. Diante desse fato quando a entrevistada de N°1 iniciou o processo de alfabetização a mãe procurou ajudá-la da forma mais agradável possível. Lia histórias infantis, mostrava livros, letras, e num dado momento a entrevistada interessou-se por saber “o que era aquilo abaixo das figuras” - LETRAS, PALAVRAS, FRASES - a mãe ficou muito contente, fez muita festa e assim a entrevistada de N°1 interessou-se por ler.

Mesmo com o estímulo da família e da mãe os entrevistados informaram que, também, desenvolveram o gosto e o hábito pela leitura na 6ª e 7ª series do ensino Fundamental II e no “cursinho”. Informaram que a curiosidade estimula a leitura, como a curiosidade de conhecer Vinícius de Moraes sua música. Uma das entrevistadas do curso de História informou que melhorou suas leituras através dos textos acadêmicos da faculdade e, assim, decidiu assinar uma revista especializada na área de História para ficar mais atualizada. Uma das entrevistadas a de N°1 (Letras) informou que o Kumon a ajudou a desenvolver mais o gosto pela leitura

O estímulo inicial à leitura foi realizado pela família, em especial a mãe, no entanto, a escola, independentemente do grau de ensino, também, ajudou os alunos a se constituírem leitores. Isto sugere que o professor, independentemente, da disciplina que ministre e do grau em que leciona é co-responsável pelo ensino da leitura compreensiva.

Os alunos percebem que a leitura “traz conhecimento, exercita o cérebro e faz bem á alma” (entrevistado n°1 História) e que ler é uma obrigação “ou você é leitor ou não está interagindo com a sociedade. Você é excluído se não for um leitor” (Entrevistado n°1 Biologia). A entrevistada de n°1 (Pedagogia) informa que para uma maior compreensão do que se lê é necessário saber quem é o autor, conhecer se possível, a sua biografia, o objetivo do livro e em que contexto o autor escreveu.

Os alunos entrevistados percebem que por meio da leitura se obtém informações, e que para se construir conhecimentos, por meio da leitura, são necessários alguns cuidados, como por exemplo: saber quem é o autor do texto escrito, conhecer a sua biografia, o objetivo que se tem ao ler um livro, em que contexto o autor escreveu o texto, etc. Percebem que toda a informação precisa ser estudada, analisada, classificada e processada a fim de gerar conhecimento. Os entrevistados, também, percebem que numa sociedade letrada quem não domina a leitura, competentemente, está marginalizado, excluído do contexto social. “O valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade é condição de cidadania e inclusão social. (SACRISTAM, 2007, p.92)”.

Segundo os alunos entrevistados as condições de leitura dentro e fora da escola/universidade foram, predominantemente, acadêmicas; aquelas da faculdade - bacharelado e Licenciatura, e Iniciação Científica. Quando crianças e jovens lembram-se de ler, livros infantis, literatura, revistas juvenis, mas não se recordam de títulos e autores. Atualmente lêem: Harry Potter, livros espíritas como: Nosso Lar - que conta a história do médico André Luiz, Paulo e Estevão - que conta a origem do cristianismo do ponto de vista espírita, Paulo Coelho, Mandela; ex-presidente sul africano. Por força do trabalho uma das entrevistadas a de n° 1 (Pedagogia) lê livros de moda e explicita que a moda é o reflexo do que ocorre no mundo, seu contexto político, econômico e social. Um dos entrevistados o de n°3 (Letras) gosta de ler Filosofia, Geografia, História, Matemática e Linguística e percebe uma ligação entre essas diferentes áreas, informando que é “muito bela” essa ligação. Um dos entrevistados o de n° 4 (Biologia) diz que em qualquer texto a forma como o autor escreve é importante para chamar a atenção e prender a leitura.

Considerando os resultados acima a escola, independentemente do grau de ensino é o espaço formal em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento. Entendemos como Sacristam (2007.p.64) que a escola deve ser substancial e interdisciplinar para desenvolver e cumprir um de seus objetivos, no aluno, a necessidade de seguir aprendendo, capacitando-o a compreender e atuar em uma sociedade.

No nível superior, além do ensino, a pesquisa e a extensão constituem processos imprescindíveis à integração de conhecimentos e à compreensão da realidade. A dimensão formadora do espaço universitário, portanto, precisa discutir, entre outras coisas, a construção de práticas eficientes de leitura de forma a garantir competência para a atualização, pesquisa, formação para o trabalho e para a vida em sociedade.

Textos que fazem parte da história dos entrevistados como leitores, isto é o acesso a material escrito na família, na escola, nas atividades religiosas e de trabalho. Quase todos os entrevistados informaram que os textos acadêmicos pedidos pelos professores, na graduação, agradam muito, principalmente os textos científicos no curso de Biologia. A entrevistada de n°2 (Pedagogia) informou gostar muito do livro: História e riqueza do homem, de Léo Huberman que a fez pensar em fazer o curso de História, no entanto diferentes circunstâncias a encaminharam para Pedagogia. Além desses, um dos entrevistados o de n° 4 (Biologia) citou: Moreninha, Capitu, o autor: Douglas Adms, a série Mochileiro da Galaxias e o livro Admirável mundo novo, que era de sua mãe. Um dos entrevistados, o de n°3 (História) prefere História do Brasil, escravidão – a história do negro. O entrevistado de n°1(História) diz que Drummond e Manuel Bandeira fizeram parte de sua história enquanto leitor. Para dois entrevistados do curso de Letras: Harry Potter, Anjos e Demonios, Profecia Celestina, “são gostosos de ler e podem ajudar a modificar as pessoas para melhor”.

Outro entrevistado sinaliza Espumas Flutuantes de Castro Alves, Machado de Assis, Vinícius de Moraes, filósofos da linguagem. Para ele, no entanto, é importante saber o período em que foi escrito o texto, os costumes e hábitos da época e daí pensar no que o autor quis dizer. Os entrevistados do curso de Pedagogia sinalizaram livros infantis, livros relacionados à História, principalmente, a história do Maranhão, lugar onde a entrevistada de N°3 morou, mapas, etc. Além desses textos: a Arte de Amar de Erich Fromm, poesia de Drummond, Cecília Meireles, Fernando Pessoa e o Mundo de Sofia, que aborda a história da filosofia.

O acesso a material escrito que fez parte da história dos entrevistados como leitores foram, num primeiro momento, disponibilizados pela família, num segundo momento, pela escola - quase todos os entrevistados informaram que os textos acadêmicos pedidos pelos professores, na graduação, agradam muito - e pelas atividades religiosas. O trabalho não foi mencionado.

O lugar da leitura na trajetória inicial da formação docente foi considerado pelos dos entrevistados como muito boa, uma relação afetiva, de prazer, reflexão e conforto, pois gostam muito de ler e conhecer coisas novas e dizem estudar melhor suas áreas de formação. Conectam-se com o assunto do livro que estão a ler e muitas vezes sentem proteção e acolhimento. O entrevistado de n°3 (Letras) que quer trabalhar com leitura e escrita e se pergunta: “sou capaz de escrever bem para que outra pessoa possa ler?” No entanto, há entrevistados que informaram sua relação com a leitura como muito fraca; lêem por obrigação, não têm interesse no texto proposto pelo professor. Além disso, informam que o custo dos livros é alto e que o tempo, a falta de disciplina e de persistência ao ler traz dificuldades.

Os resultados desses diferentes estudos - Sampaio & Santos (2002), Oliveira, Santos & Primi (2003); Hilla (2004); Oliveira & Santos (2005); Railton & Watson (2005); Santos *et al.* (2006); Kit-Ling Lau (2006); e, Pullin (2007) - mostram que os alunos de cursos superiores, entre eles, de algumas Licenciaturas, têm dificuldades em aprender, por meio de textos escritos, isto é, não possuem uma posição de co-autores na construção de conhecimentos. Supõe-se que, provavelmente, seja decorrente do processo de escolarização que desenvolveu e incentivou, nesses alunos, procedimentos menos adequados, como a crença de que apenas a leitura detalhada e a releitura possibilitam a apreensão do significado; a visão de que existe apenas uma leitura possível para cada texto; e a percepção do texto como unidade fragmentada, entre outros aspectos.

O ler para aprender é um grande desafio a ser enfrentado pelos diversos leitores que veem, na leitura, a oportunidade de aprender e adquirir novos conhecimentos. Entendemos que os cursos de formação inicial ou permanente de professores devem favorecer situações variadas de leitura aos graduandos de licenciatura. Permitir que refletissem sobre a própria história de leitura (ampliá-la, reconstruí-la e/ou reinventá-la) de forma a tornarem-se leitores competentes, e, por conseguinte, professores de leitura capazes de desenvolver essa competência em seus alunos. Segundo Foucault (1997) formar-se professor é ter, também, acesso aos instrumentos que possibilitam a formação de novos leitores.

Os entrevistados definem a leitura como forma de conhecimento, aprendizado e de atualização. Segundo um entrevistado do curso de História o de n°1, diz que, a leitura e a escrita são expressões humanas, pois só o ser humano registra o que pensa e pode ler de imediato ou depois de muito tempo. Um dos entrevistados do curso de Letras o de n°2 define a leitura como: “ ler palavrinhas” [...] “compreender o que aquilo significa e relacionar com alguma coisa de sua vida”. Os entrevistados do curso de Pedagogia definem a leitura como o indivíduo ser capaz de interpretar o texto, tirar informações importantes. Os entrevistados entendem que existem diferentes tipos de leitura, a leitura de um panfleto, de um texto acadêmico, o importante é compreender o que está escrito e relacionar com a própria vida e com outros textos. Entendem, também, que a leitura abre horizontes, faz viajar, faz adquirir cultura e conhecimentos, traz contribuições para a formação inspirando novas leituras e promove uma melhor expressão frente à sociedade. A leitura abre as portas para o mundo do aprendizado, nos ajuda a refletir e a ver a realidade de maneira diferente. Desenvolve o senso crítico frente ao mundo e o senso artístico.

Entendemos a leitura como produção de sentidos que se efetua através de um processo de interação entre interlocutores;

que se constituem na/pela linguagem. Nesse processo, acredita-se que são múltiplos os sentidos produzidos pelo leitor, que não apenas aqueles pensados pelo autor do texto, sendo estes constituídos na negociação entre esses interlocutores (ORLANDI, 2006 e KOCH & ELIAS, 2006).

Considerações finais

A produção de sentido é uma atividade orientada por nossa bagagem sócio-cognitiva: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, crenças e conhecimentos textuais. O percurso de leitura abordado em nossa pesquisa - dados pessoais, acesso às várias linguagens e história e condições de leitura dos participantes dentro e fora do espaço escolar e acadêmico - evidencia: a probabilidade do professorado ser mais feminino que masculino, as linguagens mais acessadas foram os filmes e as músicas, as menos acessadas são museus exposição de artes e teatro. Provavelmente, em nossa cultura não se valorize tanto esses tipos de linguagem. Entendemos que, independentemente, do grau de ensino a escola possa promover e discutir essas formas de linguagem nas diferentes disciplinas com as quais trabalha.

Na história da leitura dos participantes; a constituição leitora dos entrevistados se deu pelo estímulo da família, principalmente da mãe, no entanto, a escola, independentemente do grau de ensino, ajudou muito nesse sentido. As condições de leitura dentro e fora da escola/universidade foram, predominantemente, acadêmicas; em especial, aquelas da faculdade - Bacharelado, Licenciatura, e Iniciação Científica. No entanto, quando crianças e jovens, os entrevistados, lembram-se de ler, livros infantis, literatura, revistas juvenis, mas não se recordam de títulos e autores. A escola, independentemente do grau de ensino, é o espaço formal em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento. No nível superior, além do ensino, a pesquisa e a extensão constituem processos imprescindíveis à integração de conhecimentos na compreensão da realidade. A dimensão formadora do espaço universitário, portanto, precisa discutir, entre outras coisas, a construção de práticas eficientes de leitura de forma a garantir competência para a atualização, pesquisa, formação para o trabalho e para a vida em sociedade.

Entendemos como Sacristam (2007.p.64) que a escola deve ser substancial e interdisciplinar para desenvolver e cumprir um de seus objetivos, no aluno, a necessidade de seguir aprendendo, capacitando-o a compreender e atuar em uma sociedade.

Os acessos a material escrito na família, na escola, nas atividades religiosas e de trabalho foram: num primeiro momento, disponibilizados pela família, num segundo momento, pela escola. Num terceiro momento pelas atividades religiosas. O trabalho não foi mencionado. Quase todos os entrevistados informaram que os textos acadêmicos pedidos pelos professores, no ensino fundamental e médio e, especialmente, na graduação, agradaram e agradam muito.

O lugar da leitura na trajetória inicial da formação docente foi considerado pelos dos entrevistados como muito boa, uma relação afetiva, de prazer, reflexão e conforto, pois gostam muito de ler e conhecer coisas novas e dizem estudar melhor suas áreas de formação. Conectam-se com o assunto do livro que estão a ler e muitas vezes sentem proteção e acolhimento. No entanto, há entrevistados que informaram sua relação com a leitura como muito fraca; lêem por obrigação, não têm interesse no texto proposto pelo professor. Além disso, informam que o custo dos livros é alto e que o tempo, a falta de disciplina e de persistência ao ler traz dificuldades.

Como já foram sinalizados os estudos de: Sampaio & Santos (2002), Oliveira, Santos & Primi (2003); Hilla (2004); Oliveira & Santos (2005); Railton & Watson (2005); Santos *et al.* (2006); Kit-Ling Lau (2006); e, Pullin (2007) mostram que os alunos de cursos superiores, entre eles, de algumas Licenciaturas, têm dificuldades em aprender, por meio de textos escritos, isto é, não possuem uma posição de co-autores na construção de conhecimentos. Supõe-se que, provavelmente, seja decorrente do processo de escolarização que desenvolveu e incentivou, nesses alunos, procedimentos menos adequados, como a crença de que apenas a leitura detalhada e a releitura possibilitam a apreensão do significado; a

visão de que existe apenas uma leitura possível para cada texto; e a percepção do texto como unidade fragmentada, entre outros aspectos.

Os entrevistados definem, concebem a leitura como compreensão, para eles existe diferentes tipos de leitura, a leitura de um panfleto, de um texto acadêmico, o importante é compreender o que está escrito e relacionar com a própria vida e com outros textos. É uma forma de conhecimento, aprendizado e atualização.

A concepção dos entrevistados vai à direção de Smith (1989) em que compreensão e aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido. Para o autor possuímos uma visão/concepção de mundo, intrinsecamente organizada e internamente consistente, coerente, construída na experiência e na cultura vivida pelo ser humano, resultado de uma permanente aprendizagem. Essa “teoria de mundo” é a base de todas as nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio, criatividade, entendimento e/ou compreensão. É o fator que relaciona os aspectos do mundo a nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. O aprendizado pode ser visto como a modificação do que já sabemos, como um consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia.

Os entrevistados entendem, também, que a leitura abre horizontes, faz viajar, faz adquirir cultura e conhecimentos, traz contribuições para a formação inspirando novas leituras e promove uma melhor expressão frente à sociedade. A leitura abre as portas para o mundo do aprendizado, nos ajuda a refletir e a ver a realidade de maneira diferente. Desenvolve o senso crítico e artístico frente ao mundo. Parece que os entrevistados como Sacristam (2007, p.92) percebem que o valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade é condição de cidadania e inclusão social.

O ler para aprender é um grande desafio a ser enfrentado pelos diversos leitores que veem, na leitura, a oportunidade de aprender e adquirir novos conhecimentos.

Entendemos que os cursos de formação inicial de professores devem favorecer situações variadas de leitura aos graduandos de licenciatura. Refletir sobre a própria história de leitura (ampliá-la, reconstruí-la e/ou reinventá-la) (FERREIRA e DIAS, 2005) de forma a tornar-se leitor competente e, por conseguinte, professor de leitura capaz de desenvolver essa competência em seus alunos. Segundo Foucambert (1997) formar-se professor é ter, também, acesso aos instrumentos que possibilitam a formação de novos leitores.

Referências Bibliográficas

Assmann, H.(2000) A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da informação*. Brasília, V.29. Nº2, p.7-15, Mai./Ago.

Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. *Dados com base no Levantamento Socioeconômico*. Disponível em <http://www.abep.org/cogigosguias/critério_Brasil_2008.pdf> Acesso em 10/02/2009

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (2009a), Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/nacional//INAF/resultados.htm>> Acesso em 07/12/2010.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (2009b), Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>> Acesso em 07/12/2010.

Cavalcanti, M do C. (1989) *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: UNICAMP.

Dijk, T.A. van. (1983) *La ciência del texto*. Barcelona: Paidós.

Edwards, D e Mercer, N. (1988.) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión em el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

Ferreira, S. P. A.; Dias, M. da G. B. B.(2005) Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 323-329.

Foucambert, J. (1997) *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gil, A C. (2002) *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas.

Goodman, K. S.(1982) *Language and literacy, the selected writings*. Boston: Routledge and Kegan Paul.

_____. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: Ferreiro, E & Palacio, M G.(1987) *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Novas Perspectivas. p. 11-22.

Hilla, C V D. (2004) Estratégias de pré-leitura empregadas nos estágios supervisionados. *Revista teoria e prática da educação*, V.7, Nº 2, p.137 – 141. Mai./Ago.

Kato, M (2007) *O aprendizado da leitura*. 3ed., São Paulo: Martins Fontes.

Kit-Ling Lau. Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. *Journal of Research in Reading*. V.29 Issue 4, 2006 pp.383-399.

Koch, I. V & Elias, V.M. (2006) *Ler E Compreender Os Sentidos Do Texto*. São Paulo: Contexto.

Kleiman, A. (1995) *O significado do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (2000) *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.

_____. (2002) *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.

Oliveira, K L de; Santos, A A A dos & Primi, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*. (2003), 7(1), p. 19 – 25.

Oliveira, K L de e Santos, A A A dos . Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: reflexão e crítica*. (2005), 18(1), pp. 118 – 124.

Pozo, J I. (2002) *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Railton, Daiane & Watson, Paul. Teaching autonomy ‘reading group’ and the devepolment of autonomous learning practices. *Active Learning in Higher Education*. (2005), V6 (3) p.182-193.

Ribeiro, V M. (2003) *Ltramento no Brasil*. São Paulo: Global.

Rumelhart, D. E. Understanding, understanding. In: Flood, J.(1984) *Understanding Reading Comprehension*. Wewark: International Reading Association. p. 1-20.

Sacristam, J. G. (2007) *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução V. Campos. Porto Alegre: Artmed.

Sampaio, I S e Santos, A A A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em estudo*. Maringá.(2002) V.7, Nº 1, p. 31 – 38, Jan./Jun.

Santos, A A A; Vendramini, C M M; Suehiro, A C B e Santos, L A D. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de psicologia em Campinas*. (2006) 1 23(1) 83 – 91 Janeiro /Março.

Smith, F. (1989) *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.

_____.(1999) *Leitura significativa*. 3ed. Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.

Soares, M. (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Solé, I. (1998) *Estratégias de leitura*. 6ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

Spiro, R J. Constructive processes in prose comprehension and recall. In: Spiro, R J.;Bruce,B C E Brewer,W F (1980) *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Hillsdale. p. 245 – 278.

Pullin, E M M P. Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. *Ciência & Cognição*. Vol. 12. p.51-61. Dezembro de 2007. <http://www.cienciaecognição.org>. Acesso em 08 de Janeiro de 2010.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Maria Celina Teixeira VIEIRA¹⁰

Érica Renda dos SANTOS¹¹

RESUMO: O estudo que agora apresentamos ocorreu em uma instituição particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil¹². A importância de nosso trabalho, uma vez que não constam publicações nessa direção, está em conhecer as condições e a compreensão de leitura de alunos, em processo de formação profissional em cursos de licenciaturas diversas, quando em interação com diferentes gêneros textuais. Procuramos: Averiguar o papel do curso de formação inicial de professores (Pedagogia) enquanto possibilitador de práticas de letramento diversas; Verificar a integração entre biblioteca e sala de aula no planejamento curricular dos cursos de Pedagogia e Refletir acerca do papel das bibliotecas universitárias no processo de constituição do professor-leitor em formação profissional inicial. Participaram deste estudo, no 1º objetivo 07 professores; no 2º objetivo 02 bibliotecários. Aplicou-se uma entrevista semi-estruturada para averiguar o papel do curso de formação inicial de professores (Pedagogia) enquanto possibilitador de práticas de letramento diversas e verificar a integração entre biblioteca e sala de aula no planejamento curricular dos cursos de Pedagogia¹³. Os professores explicitaram um discurso articulado entre planejamento curricular e biblioteca, no entanto, expuseram formas genéricas de práticas de letramento com seus alunos em sala de aula e com a própria biblioteca.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de letramento; Cursos de formação de professores; Integração entre biblioteca e sala de aula e planejamento curricular e o papel das bibliotecas universitárias no processo de constituição do professor-leitor em formação profissional inicial.

Introdução

A sociedade atual é caracterizada pela expansão desenfreada de informações, exigindo de todos que dela participam uma atitude constante de aprendizagem para transformar essas informações – algo externo, informe e inerte – em conhecimento – algo interiorizado, estruturado que, muitas vezes, conduz a ação. Em outras palavras, toda a informação é classificada, analisada, estudada e processada a fim de gerar conhecimento que, por sua vez, é cada vez mais provisório em função do acelerado ritmo de transformações da sociedade.

Por ser o contexto social quem determina quais conhecimentos o cidadão necessita dominar, cada cultura, cada sociedade gera suas próprias formas de aprendizagem, sua “cultura da aprendizagem” (POZO, 2002, p.25). É necessário, portanto, conhecer as demandas sociais para que, além de entendê-las, se possa, também, posicionar-se criticamente em relação a elas e identificar os objetos de ensino/conhecimento relevantes para as situações de aprendizagem, como, por exemplo, a leitura. (Cf. ASSMANN, 2000, p. 8).

Estudos realizados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (2009) – que mede os níveis de analfabetismo funcional dos brasileiros entre 15 e 64 anos – mostram que 28% da população brasileira pode ser classificada como analfabeta funcional. Baseado em quatro categorias – analfabetismo, alfabetismo rudimentar, alfabetismo básico e alfabetismo pleno –, o INAF considera o analfabeto funcional aquele que apresenta características que se enquadram

¹⁰ PUC/SP, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação. Av. Diógenes ribeiro de Lia 2361. Ap. 83 PR. CEP: 05458-001. São Paulo. SP. Brasil. mctvieira52@gmail.com e celinavieira@pucsp.br

¹¹ PUC/SP, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia. Iniciação Científica, PIBIC-CNPq - PUC/SP. ericarenda@gmail.com

¹² Esta pesquisa institucional respeitou Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº196, sendo aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Está interligada em seus objetivos e delineamentos metodológicos a pesquisas já realizadas em Pernambuco, Brasil, na Universidade Federal de Pernambuco e estado da Paraíba, Brasil, na Universidade Estadual de Campina Grande, pelas pesquisadoras Sandra Patrícia Ataíde Ferreira e Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, respectivamente.

¹³ Os dados referentes ao 1º, 2º e 3º objetivos da pesquisa foram coletados, no entanto, a análise encontra-se em processo. Apresentamos neste trabalho a análise do 1º e 2º objetivos - Averiguar o papel do curso de formação inicial de professores (Pedagogia) enquanto possibilitador de práticas de letramento diversas e Verificar a integração entre biblioteca e sala de aula no planejamento curricular dos cursos de Pedagogia

no perfil do analfabeto e do alfabético rudimentar.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (2009) – cuja finalidade é apresentar indicadores educacionais que possam ser comparados entre países, mostrando a eficiência dos sistemas nacionais – evidenciou que a média do Brasil subiu 33 pontos entre 2000 e 2009. Apesar desse resultado, persiste o problema da qualidade do ensino. Entre os 20 mil alunos brasileiros que fizeram as provas de leitura, ciências e matemática, mais da metade deles fica sempre com a nota mais baixa, o nível 1. Esse nível significa que, em leitura, nossos jovens são capazes, apenas, de encontrar informações explícitas nos textos; em matemática, não conseguem ir além dos problemas mais básicos; e, em ciências, entendem apenas o óbvio e apresentam enormes dificuldades para manejar conceitos científicos básicos. Na avaliação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, por exemplo, não tirariam proveito de uma educação mais avançada.

Esses resultados impedem e excluem boa parte de nossos jovens de participar ativamente da sociedade que privilegia a educação formal, comprometendo, assim, seu desempenho frente às demandas do mundo do trabalho e da participação cidadã.

Ler ou não ler, muito ou pouco, difundir a capacidade leitora entre a população são aspectos que, em nossa hierarquia de valores, distingue passivamente as pessoas e a sociedade. O valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade é condição de cidadania e inclusão social. (SACRISTAM, 2007, p.92).

A escola – espaço formal de ensino em que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento – deve ser substancial e interdisciplinar. Ela deve desenvolver, para cumprir um de seus objetivos, no aluno, a necessidade de seguir aprendendo, capacitando-o a compreender e atuar em uma sociedade. (Cf. SACRISTAM, 2007, P. 64).

No nível superior, além do ensino, a pesquisa e a extensão constituem processos imprescindíveis à integração de conhecimentos e à compreensão da realidade. A dimensão formadora do espaço universitário, portanto, precisa discutir, entre outras coisas, a construção de práticas eficientes de leitura de forma a garantir competência para a atualização, pesquisa, formação para o trabalho e para a vida em sociedade.

Poucas pesquisas sobre leitura, entretanto, levam em conta a especificidade dos universitários – graduandos que representam pequena e privilegiada parcela da população que consegue entrar e permanecer até onze anos na escola (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) – que, apesar de resistirem a todos os mecanismos de seleção, aumentam o índice dos que não sabem, não gostam e não querem ler.

Nos últimos anos, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, a Associação Brasileira de Leitura - COLE e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE documentaram produções de programas de pós-graduação, destacando a urgência de conhecimentos na formação de leitores autônomos no ensino superior.

O portal da Biblioteca Virtual de Psicologia (www.bvs-psi.org.br) – em que se tem acesso aos periódicos referenciados nas bases LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Sociais) e SCIELO (Scientific Eleytronic Library Online) – apresenta algumas pesquisas nessa direção, como as de Sampaio & Santos (2002), Oliveira, Santos & Primi (2003); Hilla (2004); Oliveira & Santos (2005); Railton & Watson (2005); Santos *et al.* (2006); Kit-Ling Lau (2006); e, Pullin (2007).

Os resultados desses diferentes estudos mostram que os alunos de cursos superiores, entre eles, de algumas Licenciaturas, têm dificuldades em aprender, por meio de textos escritos, isto é, não possuem uma posição de co-autores na construção de conhecimentos. Supõe-se que, provavelmente, seja decorrente do processo de escolarização que desenvolveu e incentivou, nesses alunos, procedimentos menos adequados, como a crença de que apenas a leitura detalhada e a releitura possibilitam a apreensão do significado; a visão de que existe apenas uma leitura possível para cada texto; e a percepção do texto como unidade fragmentada, entre outros aspectos.

O ler para aprender é um grande desafio a ser enfrentado pelos diversos leitores que veem, na leitura, a oportunidade de aprender e adquirir novos conhecimentos.

Entendemos que os cursos de formação inicial ou permanente de professores devem favorecer situações variadas de leitura aos graduandos de licenciatura. Permitir que reflitam sobre a própria história de leitura (ampliá-la, reconstruí-la e/ou reinventá-la) de forma a tornarem-se leitores competentes, e, por conseguinte, professores de leitura capazes de desenvolver essa competência em seus alunos. Segundo Foucambert (1997) formar-se professor é ter, também, acesso aos instrumentos que possibilitam a formação de novos leitores.

A importância de nosso trabalho está em conhecer as condições e a compreensão de leitura de alunos, em processo de formação profissional em cursos de licenciaturas diversas, quando em interação com diferentes gêneros textuais.

De forma mais detalhada procuramos:

1. Averiguar o papel do curso de formação inicial de professores (Pedagogia) enquanto possibilitador de práticas de letramento diversas;
2. Verificar a integração entre biblioteca e sala de aula no planejamento curricular dos cursos de Pedagogia e
3. Refletir acerca do papel das bibliotecas universitárias no processo de constituição do professor-leitor em formação profissional inicial.

A relevância do trabalho está em conhecer os resultados da interação do futuro professor com diferentes gêneros textuais considerando suas condições de compreensão leitora, uma vez que não constam publicações nessa direção.

O estudo ocorre em três campi de numa instituição particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente pela formação e atualização de educadores em todos os níveis de ensino em nosso país.

É imprescindível que o professor formador, além de possuir conhecimentos sobre o processo de leitura, seja um leitor competente, atuando como um modelo para seus alunos. O professor no diálogo leitor-texto-autor/contexto é o de provocador e/ou incentivador, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de ler (FREIRE, 1994, p. 20), produzir sentido e não reproduzir os sentidos protocolados (SILVA, 2005, p. 42). O objetivo último de todo o mestre é transferir, progressivamente, para os alunos o controle de sua aprendizagem; é tornar-se desnecessário. (POZO, 2002, p. 273), disponibilizando-lhe estratégias para jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses em diferentes tipos de texto.

A ação docente é um permanente exercício de tomada de decisões. Passos e prescrições de um método de ensino são de pouca valia quando não se tem claro uma compreensão da natureza do objeto de estudo: a leitura.

Entendemos a leitura como produção de sentidos que se efetua através de um processo de interação entre interlocutores; que se constituem na/pela linguagem. Nesse processo, acredita-se que são múltiplos os sentidos produzidos pelo leitor, que não apenas aqueles pensados pelo autor do texto, sendo estes constituídos na negociação entre esses interlocutores (ORLANDI, 2006 e KOCH & ELIAS, 2006).

Nessa direção, propomo-nos a apresentar o referencial teórico na perspectiva sócio-cognitivo-interativa da leitura que perpassará por diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a Linguística Aplicada e a Psicologia Cognitiva e da Educação. Convido, então, o leitor a acompanhar-me neste estudo.

1. Leitura: uma concepção

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais que, dialogicamente, se constituem e, por meio dele, são constituídos.

A essa concepção está subentendida a ideia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo, no interior do qual se movem os interlocutores: autor, leitor, texto e contexto.

A leitura, portanto, exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística quanto cognitiva, com o fim de levantar hipóteses, validar, ou não, as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim participar, de forma ativa, da construção do sentido. O autor e o leitor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem.

O que é ler? Para que ler? Como ler? Essas perguntas poderão ser respondidas de acordo com as diversas concepções de leitura decorrentes, por sua vez, das diferentes concepções consideradas de sujeito, de língua, de texto e de sentido.

Segundo Koch & Elias (2006, p.10-1), quando o foco estiver no autor, temos a língua como representação do pensamento; o sujeito (autor) como um ego que constrói uma representação mental – e deseja que esta representação seja captada pelo interlocutor (leitor) da maneira como foi mentalizada; e o texto como um produto, lógico, do pensamento do autor, cabendo ao leitor captar essa representação mental, captar esse sentido, exercendo, assim, um papel passivo. A leitura, então, é uma atividade de captação das ideias do autor ou de reconhecimento das intenções do autor sem se levar em conta as experiências e conhecimentos do leitor.

Quando o foco estiver no texto, a língua é uma estrutura pré-determinada pelo sistema linguístico e/ou social, um código, um instrumento de comunicação em que o sujeito emissor (autor) codifica algo e o (leitor) procura decodificá-lo, buscando o sentido e realizando uma atividade de reconhecimento, de reprodução na estrutura linear do texto. Assim, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor (autor) a ser decodificado pelo leitor, bastando, para esse leitor, o conhecimento do código utilizado. A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto em sua linearidade, no reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto.

Quando o foco estiver na interação autor-texto-leitor, a língua é entendida como dialógica, interacional em que os sujeitos (autor e leitor) são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos pelo texto, considerando o próprio lugar da interação e dos interlocutores. O texto possui uma gama de implícitos, os mais variados, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo do autor e do leitor. Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos (autor e leitor), e não em algo que preexistia a essa interação. A leitura é, assim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realizam, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo como as experiências e conhecimentos do leitor. A leitura assume uma atitude responsiva ativa, em que o leitor concorde, ou não, com as ideias do autor, deve completá-las e/ou adaptá-las.

Autores, como Goodman (1982, 1987) e Smith (1989, 1999), entre outros, afirmam que o significado do texto para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor lhe quis dar. É uma construção que envolve o texto, com seu conteúdo e forma; o leitor, com suas finalidades/objetivos e conhecimentos prévios; o autor, com sua intencionalidade; e o contexto, momento/situação da interação.

Ler, por um lado, é atividade psicológica perceptual; por outro, atividade linguística e, ainda, habilidade social. O inter-relacionamento da linguística e da psicologia, especialmente a cognitiva, tem sido altamente vantajoso para o desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar utilizada tanto por sociolinguistas – voltados para os usos e funções da linguagem, quanto por psicolinguistas – voltados para a interação das relações entre a linguagem e a mente.

Para Goodman (1982, p.41; 1987, p.18), o processo receptivo, nas línguas naturais, é constituído por processos cíclicos de estratégias de colheita, de amostragem, predição, testagem e confirmação. Podemos pensar a leitura como sendo composta

de quatro ciclos, começando com um ciclo ótico que passa a um ciclo conceptual, depois a um gramatical e, finalmente, termina com o ciclo do significado/sentido. À medida que a leitura progride, segue-se uma série de ciclos, de tal modo que, a cada um, se segue e precede outro, até que a leitura tenha chegado ao final. O leitor está sempre voltado para obter sentido no texto. A atenção está focalizada no sentido, e tudo o que há além, como letras, palavras ou gramática, apenas recebe atenção plena quando o leitor encontra dificuldade na obtenção do significado/sentido. Cada ciclo é uma sondagem e pode não ser completado se o leitor for diretamente ao encontro do significado/sentido. Essas estratégias fornecem ao leitor, através do uso mínimo de informações disponíveis, as predições mais confiáveis. A leitura é definida pelo autor como “um jogo psicolinguístico de adivinhação” (GOODMAN, 1982, p. 41), onde pensamento e linguagem estão articulados.

A leitura, então, caracteriza-se como um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao significado/sentido. É uma atividade preditiva, de formulação de hipóteses, para o qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual, sua experiência, sua concepção de mundo, pois, no jogo com o texto, o leitor está sempre interpretando, na medida em que está sempre hipotetizando sobre o seu desenvolvimento. O que muda é o tipo de interpretação do leitor, à proporção que ele vai realizando leituras do e no mundo.

Para Smith (1999), muitas áreas do cérebro entram em atividade quando lemos. Algumas dessas áreas podem até ser essenciais, mas nenhuma delas está totalmente envolvida na leitura, excluindo qualquer outra atividade. Não há nada, na leitura, que os olhos e o cérebro deixem de realizar, quando olhamos ao nosso redor, em uma sala, para localizar um objeto ou distinguir um rosto de outro. Não vemos tudo o que está diante de nossos olhos e não vemos nada imediatamente. É necessário algum tempo para que o cérebro decida sobre o que os olhos estão vendo. O que vemos é a interpretação, no cérebro, do acúmulo de impulsos nervosos que nos foram enviados pelos olhos.

Ainda, segundo Smith (1989), possuímos uma visão/concepção de mundo, intrinsecamente organizada e internamente consistente, coerente, construída na experiência e na cultura vivida pelo ser humano, resultado de uma permanente aprendizagem. Essa “teoria de mundo” é a base de todas as nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio, criatividade, entendimento e/ou compreensão. É o fator que relaciona os aspectos do mundo a nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. O aprendizado pode ser visto como a modificação do que já sabemos, como um consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia. A compreensão e o aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido.

A base da compreensão é a previsão, isto é, a eliminação anterior de alternativas improváveis. As previsões são questões que fazemos ao mundo, e a compreensão são as respostas relevantes a estas questões. Todos os esquemas, “scripts” e cenários que existem em nossa mente possibilitam-nos prever, quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. Além de ser o núcleo da leitura, a previsão traz um significado potencial para o texto, reduz a ambiguidade e elimina alternativas irrelevantes.

A leitura também não pode ser separada do pensamento, que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita. Apesar disso, não envolve qualquer tipo especial de pensamento que já não tenha sido demonstrado pelos leitores em outros aspectos da vida mental. A leitura – como a escrita e todas as outras formas de pensamento –, portanto, jamais pode ser separada das finalidades, conhecimentos prévios, emoções e nem da natureza do texto que está sendo lido. As convenções dos textos permitem que as expectativas dos leitores e as intenções dos escritores se encontrem.

A leitura depende mais da informação não visual – do conhecimento, por parte do leitor, do assunto, da linguagem em que foi escrito o texto, da estrutura dos textos, da habilidade leitora geral – do que da informação visual que está diante deles. Assim, a interação das pistas visuais com o conhecimento armazenado na memória constitui nossa “teoria de mundo” que possibilita antever ou predizer o que o leitor irá encontrar no texto. (Cf. SMITH, 1989) As “estratégias de adivinhação” são fundamentais numa leitura significativa (Cf. GOODMAN, 1982).

As propostas feitas por Goodman (1982, 1987) e por Smith (1989, 1999) não se referem estritamente a um modelo de interação, mas há propostas que descrevem a interação de níveis de conhecimento que Rumelhart (1984), Spiro

(1980), van Dijk (1983) e Kleiman (2000 e 2002) chamam de conhecimento prévio necessário à compreensão. São eles: conhecimento linguístico que abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua; conhecimento textual, que é a classificação do texto do ponto de vista de sua estrutura ou de sua superestrutura – por exemplo, o texto expositivo caracteriza-se por introdução, desenvolvimento e conclusão, onde diferentes relações lógicas estão presentes: premissas e conclusão, problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição, exemplo e a competência de intergenericidade (KOCH & ELIAS, 2006, p. 114), que confere ao leitor a possibilidade de interagir com diferentes gêneros textuais em diversas práticas sociais. E o conhecimento de mundo, que abrange desde o domínio que um químico tem de sua especialidade, até fatos, como “O jacaré é um réptil”, “O Brasil está na América Latina”, “Só se deve comer frutas depois de lavadas”, etc.

Essas propostas consideram a leitura como uma atividade essencialmente construtiva, pois, ao ler o texto, as únicas coisas que estão fora da mente do leitor são as formas gráficas numa página. As palavras que são comunicadas através desses objetos visuais, as frases e sentenças em que se organizam, e o significado/sentido do texto são resultado de complexos processos psicológicos. É dentro dessa perspectiva interacionista que surgem reflexões baseadas na pragmática sobre a relação leitor-texto.

Para Cavalcanti (1989, p.57), “o aspecto pragmático da interação explica a negociação de sentido; processo pelo qual o leitor, através de pistas contextualmente relevantes, explora o sentido”. A Pragmática é uma ciência que não vem modificar os significados próprios das sentenças, mas explicar como esses significados adquirem, em contextos particulares, sentidos diferentes. “A Pragmática estuda as relações entre texto e contexto”. (van DIJK,1983, p.81).

Quando o leitor busca o significado pretendido pelo autor, ele está, simplesmente, obedecendo ao princípio da cooperação, que rege a comunicação humana. Está longe de atingir a competência textual que vai permitir, entre outras possibilidades, “ler as intenções do texto” (KOCH & ELIAS, 2006), ou seja, os sentidos possíveis a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído. O texto ganha vida própria, apontando para determinadas leituras, excluindo outras que sua constituição linguística não prevê.

2. Metodologia

A instituição pesquisada em São Paulo é particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente pela formação e atualização de educadores em todos os níveis de ensino em nosso país. O processo de escolha efetuou-se a partir do acesso administrativo e geográfico facilitado pela atuação da proponente, pesquisadora de uma Faculdade de Educação – curso de Pedagogia cuja preocupação é a formação de professores e as condições de compreensão leitora, envolvendo alunos, professores e bibliotecários em três diferentes campi.

2.1. Sujeitos

Foram investigadas sete (07) professoras da Faculdade de Educação, cuja finalidade é a formação de professores para o Ensino Fundamental. Dois (02) bibliotecários de dois dos três campi, de numa instituição particular, confessional de referência na cidade de São Paulo, SP, Brasil, reconhecida nacional e internacionalmente pela formação e atualização de educadores em todos os níveis de ensino em nosso país.

2.2. Procedimento e material

Para o primeiro objetivo averiguar o papel do curso (Pedagogia) de formação inicial de professores enquanto

possibilitador de práticas de letramento diversas; e o segundo objetivo verificar a integração entre biblioteca e sala de aula no planejamento curricular dos cursos de Pedagogia. Aplicou-se uma entrevista semi-estruturada aos professores da Faculdade de Educação, da instituição pesquisada, com a finalidade de conhecer: como o professor formador de outros professores se constituiu leitor - seu histórico profissional. Há quanto tempo trabalha na profissão, como tem vivido seu processo de atualização profissional, que espaço de leitura vivenciou ou vivencia, como define a leitura, que importância atribui à leitura na construção do sujeito, o que para ele é ser leitor, como tem possibilitado experiências a seus alunos com a leitura em sala de aula, que uso faz da biblioteca em seu planejamento de ensino, como a biblioteca universitária tem contribuído para a formação de professores leitores e como define a biblioteca.

As entrevistas ocorreram separadamente, em diferentes dias, nos espaços de salas de aulas da universidade com média de vinte e cinco minutos de duração cada uma delas. Todas foram gravadas em áudio a partir de um gravador de fitas e, posteriormente, transcritas. Além disso, cabe salientar, que as intervenções realizadas pela pesquisadora ocorreram poucas vezes; apenas para título de melhor interpretação da pergunta por parte das entrevistadas, quando estas não compreendiam o questionamento.

Para o terceiro objetivo refletir acerca do papel das bibliotecas universitárias no processo de constituição do professor-leitor em formação profissional inicial, aplicou-se uma entrevista semi-estruturada aos bibliotecários da instituição pesquisada, com a finalidade de conhecer: a trajetória escolar do bibliotecário, como se constituiu bibliotecário há quanto tempo trabalha na profissão, se gosta de sua atividade profissional, como tem sido o seu processo de atualização profissional, quais os espaços de leitura que vivenciou ou vivencia, qual a relação entre o usuário e o bibliotecário, qual sua concepção de biblioteca, como é o leitor que frequenta a biblioteca em que o bibliotecário atua, o que é leitura, o que é ser leitor, qual a relação entre biblioteca universitária e comunidade, como a biblioteca contribui na formação do leitor, como a biblioteca universitária tem colaborado para a formação do professor-leitor, como o professor tem utilizado os recursos oferecidos pela biblioteca no planejamento curricular da disciplina, qual a fonte desse tipo de dado, o professor universitário é um usuário efetivo dos recursos da biblioteca.

Os dados da presente investigação serão, também, analisados de maneira qualitativa, privilegiando todas as fontes de informação e o seu intercruzamento. Estas serão analisadas a partir de dois enfoques: do olhar vertical (intersujeitos – professores e bibliotecários) buscando-se os aspectos homogêneos e caracterizadores dos dois grupos investigados; do olhar horizontal (intrasujeito)

As entrevistas com os bibliotecários foram agendadas em diferentes dias, com média de trinta e cinco minutos de duração cada uma delas. Todas foram gravadas em áudio a partir de um gravador de fitas e, posteriormente, transcritas. Além disso, cabe salientar, que as intervenções realizadas pela pesquisadora ocorreram poucas vezes; apenas para título de melhor interpretação da pergunta por parte das entrevistados, quando estas não compreendiam o questionamento.

3. Análise e discussão, parciais¹⁴, dos resultados dos professores

As sete acadêmicas entrevistadas são formadas em Pedagogia, além de tituladas doutoras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Algumas delas possuem outras graduações: Enfermagem, Serviço Social e Psicologia. Seguiram diferentes caminhos em suas especializações e extensões como em alfabetização e letramento, psicologia, pedagogia social, história da educação, tecnologias e mídias educacionais, entre outras.

Todas elas, antes de lecionarem na Universidade, trabalharam com a Educação Básica, tanto em instituições de ensino públicas como em privadas. A professora mais antiga e a mais jovem na profissão praticam o ofício há 46 e 18 anos respectivamente, estabelecendo uma média de 34 anos entre os anos de exercício de licenciatura das entrevistadas.

¹⁴ Como já foi assinalado, anteriormente, apresentamos no momento a análise e a interpretação do objetivos: averiguar o papel do curso (Pedagogia) de formação inicial de professores enquanto possibilitador de práticas de letramento diversas e verificar a integração entre biblioteca e sala de aula no planejamento curricular dos cursos de Pedagogia

Ao serem questionadas em relação à forma como se constituíram professoras, verifica-se que as trajetórias profissionais se misturam às trajetórias estudantis. Quatro das entrevistadas fizeram a antiga Escola Normal ou Magistério, e logo começaram a lecionar no Ensino Fundamental I ou II e Ensino Médio. Além disso, duas das acadêmicas também trabalharam em órgãos técnicos administrativos ligados à educação. Dessa forma, todas elas constituíram-se professoras universitárias, fazendo mestrado e doutorado, ao mesmo tempo em que já lecionavam na área, assim como define uma delas: “Me constituí professora estudando e praticando educação”

Uma das professoras afirma que o processo de atualização profissional do educador é permanente e constante. Assim, todas as entrevistadas, salientaram a importância da investigação de novas bibliografias e da leitura, na busca de um aperfeiçoamento profissional. Além disso, foram citadas: participação em congressos, produção de pesquisas, cursos em diversas áreas, visitas frequentes às livrarias, estudos dirigidos, participação em grupos de estudos e a reformulação dos programas das Unidades Temáticas em que lecionam, como ferramentas de modernização dos seus acervos de conhecimentos educacionais.

Ao serem questionadas sobre os espaços de leitura que vivenciam ou vivenciaram em suas vidas, as professoras são unânimes ao responderem que as leituras para fins de estudos é a prioridade. De acordo com Solé (1998), quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente, ou seja, quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados, lhe oferecendo novas perspectivas ou opiniões sobre determinados conteúdos, e assim estabelecer uma nova diretriz para a atividade: ler para aprender

Uma das educadoras afirma que “a leitura é a primeira ferramenta do professor” Todas elas vivenciam a prática de leitura diariamente a partir de jornais, revistas e Internet. Uma delas utiliza as informações contidas nos jornais como fonte de conteúdos para suas aulas: “leio todo o jornal, depois eu recorto aquelas notícias que me interessam e normalmente tenho uma pasta no qual as guardo por assuntos (...) risco, comento, critico (...)”. Outra, declara sua fascinação pelo ato: “leitura pra mim sempre foi uma coisa seriíssima. Sempre foi minha porta de acesso para o mundo” Uma das docentes diz que dedica seu maior tempo de estudos e leituras à correção de materiais de alunos como, dissertações de mestrado e teses de doutorado, além da constante pesquisa de bibliografias que possam interessar a tais alunos. A leitura como meio de entretenimento também foi citada; literatura livre de assuntos de interesse individual.

Ao definir a leitura, uma das educadoras diz que ela é “uma grande competência que se desenvolve desde o processo de decodificação (...) até que se chegue à competência de interpretação adequada do texto”; além de salientar a importância de um rico vocabulário, conhecimento semântico e experiências anteriormente adquiridas com a prática para a plena compreensão e interpretação de tal. Nesse sentido, Solé (1998) afirma que a compreensão leitora está completamente entrelaçada aos conhecimentos de mundo carregados pelos leitores, já que a fundamentação da compreensão é a teoria de mundo que todos carregam consigo permanentemente. Essa teoria é testada e modificada constantemente em todas as interações realizadas entre leitor e texto.

Já as demais professoras a definem como fonte de prazer e conhecimento:

A leitura para mim é uma viagem. Cada vez que eu estou lendo, estou conhecendo pessoas, conhecendo mundos, conhecendo espaços (...).

Defino como uma atividade extremamente prazerosa. (...) leitura é a vida. Uma parte importantíssima da vida. Um espaço dos sonhos, da viagem, da partilha, da emoção, enfim, a leitura possibilita o acesso às pessoas, vidas e lugares. (...) a leitura é uma fonte de encontro com outras pessoas.

Uma das acadêmicas define: “A leitura permite com que você perceba o que as pessoas querem transmitir ao mesmo tempo em que você interage no sentido de criar aquilo que você lê. Ela é o início de uma situação de criação”.

Os dados acima assinalados parecem ir na direção de Koch e Elias (2006), em que o sentido de leitura é construído na interação autor-texto-leitor. A leitura é considerada uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realizam com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes na comunicação entre os interlocutores.

Ao questionar as acadêmicas quanto à importância da leitura na construção de um sujeito, todas elas sugerem que a leitura é fundamental para construção de um indivíduo crítico e autônomo que vive em uma sociedade democrática e participativa. “O cidadão participa de um mundo letrado. Então não dá para ele, como cidadão, compartilhar dos bens da criação humana, sem a ferramenta da leitura. A leitura é uma arma do cidadão para criar seu pensamento crítico, referências e interações”, afirma uma delas. Outra ainda acrescenta a importância da leitura na construção da autonomia e identidade do sujeito, já que no ato ele passa a ser construtor do seu próprio conhecimento e crítico às diversidades encontradas no mundo letrado.

Já na definição de leitor, as professoras utilizam-se da referência da prática leitora como ferramenta do conhecimento. Dessa forma o leitor é aquele que procura, investiga, compreende e interpreta as informações adquiridas na leitura para então, armazená-las junto aos seus conhecimentos prévios (SMITH, 1999). “Leitor é o indivíduo sem amarras. É aquele que lê, e a partir dessa leitura, constrói o seu mundo”, diz uma delas. Outra afirma que ser leitor é aquele sujeito que foi além do simples letramento; é aquele que se apropriou dessa cultura letrada, não somente a reproduzindo, mas se tornando um sujeito ativo e pensante.

Além disso, ao conceituarem biblioteca, as professoras universitárias referem-se a este espaço como um templo do conhecimento e do saber. Uma das entrevistadas caracteriza-a como “uma grande ferramenta universal de divulgação do conhecimento da nossa humanidade; um acervo da cultura humana”.

Inclusive, para realizar seus planejamentos de ensino, as acadêmicas utilizam-se da biblioteca cotidianamente; na procura de novas fontes, textos monográficos, teses, enfim, as novas, mas também as antigas, porém desconhecidas, produções textuais na área educacional. Como salienta uma delas, “a biblioteca é tradicionalmente o lugar da cultura, da projeção; base para o pensamento crítico”, assim seu uso torna-se fundamental para disseminação desses conhecimentos para com seus educandos.

As professoras entrevistadas, em geral, acreditam que o uso cotidiano da biblioteca seja fundamental para formação dos estudantes universitários, principalmente para os futuros profissionais que trabalharão com educação. Entretanto, evidenciam o pouco uso desse espaço pelos alunos. Uma das docentes afirma que a utilização da biblioteca como fonte de pesquisa e conhecimento “não faz parte da cultura brasileira comum”, nem na universidade, nem fora dela, pois “o aluno de hoje, não lê”, acrescenta outra. “Acho que a biblioteca tem ficado esquecida na vida acadêmica”.

As acadêmicas possibilitam a interação de seus alunos com a leitura em sala de aula de diferentes maneiras. Uma delas acredita que a todo o momento em aula, o aluno vivencia a leitura e a escrita. Ora na leitura de uma bibliografia indicada; ora na apresentação de um seminário; na produção de uma resenha ou na realização de uma atividade dirigida, além dos momentos de discussão teórica entre todos.

Outra educadora atribui na indicação de livros e de textos originais com diferentes propostas teóricas, a maior fonte na qual possibilita a experiência dos seus alunos com a leitura. Ela acredita que desta forma, com diversidade de autores e teorias, seus alunos irão instrumentalizar-se para a construção de um conhecimento crítico e autônomo, que levará em conta todo o acervo adquirido a partir das diferentes fontes lidas. Nesse sentido, Solé (1998) acrescenta que ajudar os alunos a aprender pressupõe ajudá-los a estabelecer o maior número de relações entre o que já sabem e o que lhes é oferecido como novo. Depois da indicação de leitura de um texto base e de um texto complementar, em quase todas as suas aulas, uma das professoras utiliza-se da técnica de reler esse mesmo texto, agora com os alunos, e ir comentando e puxando discussões

a respeito do mesmo; chamando os alunos para uma interpretação coletiva, a fim de certificar-se da compreensão, por todos, do conteúdo apresentado. Este papel do professor também é fundamental, já que nestas circunstâncias exercerá a função de guia “à medida que deve garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas para que essas se traduzam nos objetivos e conteúdos determinados” (SOLÉ, 1998)

A docente justifica o uso dessa estratégia, argumentando a falta de comprometimento e interesse dos alunos de hoje em dia, para com as leituras indicadas. Ela acredita que isso seja uma “falta de cultura de leitura” na qual a nova geração de estudantes se enquadra.

Entretanto, Solé (1998) acredita que o bom planejamento da atividade leitora será fundamental para determinar a motivação e sucesso do exercício proposto, pois o êxito da leitura em sala de aula se consegue “planejando bem a tarefa de leitura e selecionado com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre ajudas prévias que alguns alunos possam necessitar, evitar situações de concorrências e abordar, sempre que possível, situações de contexto real, que incentivem o gosto pela leitura e deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação.”

Uma das professoras, em seu processo de formação acadêmica, especializou-se em novas tecnologias ligadas a educação. Dessa forma procura utilizar-se de fontes de conhecimentos diferentes das citadas por suas colegas de profissão. A Internet é sua maior aliada na busca de conteúdo para suas aulas fazendo uso assim das chamadas bibliotecas virtuais. Ela acredita que uma de suas funções, é ensinar o aluno a utilizar-se dessa mídia de forma consciente e crítica, já que como ela mesma salienta, na Internet tem “muita informação boa, mas também tem muita coisa ruim e não confiável”. Além disso, acredita que a leitura realizada em mídia virtual seja um tanto quanto diferente: “ler em ambiente virtual exige uma configuração diferente, pois é fragmentada, com hiperlink, produzindo uma nova metodologia de leitura (...) ela não é linear”.

Outra das docentes entrevistadas descreve uma estratégia que aplica nos primeiros anos de graduação (1º e 2º anos) na tentativa de incentivar o gosto de seus alunos pela leitura. No início do semestre ela apresenta um livro que contém várias fábulas aos estudantes. No final de cada uma das aulas ela lê uma das narrativas à eles. “Acho que os alunos têm que perceber que uma coisa é a leitura acadêmica e outra coisa é a leitura por prazer. Eles têm que criar esse prazer. Preciso mostrar o quanto é preciso pegar um livro e criar prazer pela leitura”.

Considerações finais

Percebeu-se, de modo geral, que as leituras para fins de estudos acompanharam as trajetórias das professoras entrevistadas enquanto profissionais da área. Dessa forma, as práticas leitoras tornaram-se fundamentais em suas experiências acadêmicas.

Elas são unânimes ao acreditarem que para o professor em formação, a constante busca de novos conhecimentos, em diversos materiais, é essencial, já que estes, principalmente, serão futuros profissionais do ensino.

Assim, a partir da proposta apresentada - averiguar o papel dos professores das faculdades de formação inicial de professores enquanto possibilitadores de práticas de letramento diversas - pode-se perceber que a estimulação leitora acontece de diferentes maneiras, de acordo com o perfil profissional de cada acadêmica.

Verificaram-se diversas possibilidades de interatividade com a leitura propostas aos alunos durante seus anos de formação, fazendo com que estes, a todo o momento, possam aperfeiçoar seus esquemas mentais de conhecimento. Pode-se dizer que as práticas adotadas pelos professores estimulam, proferem e contribuem para que seus alunos exerçam uma atividade leitora consciente e efetiva.

Porém as acadêmicas salientam o quanto, nos dias de hoje, é difícil fazer com que os alunos leiam de maneira efetiva em sala de aula; interpretando e realizando uma compreensão adequada dos textos indicados, justificando como uma falta comprometimento, interesse e cultura de leitura de tais, além do não uso das bibliotecas como fontes de pesquisa e conhecimento.

Cabe salientar que as professoras, de modo geral, pouco explicitaram a forma como desenvolvem suas atividades de estimulação leitora. Nenhuma delas apresentou uma avaliação positiva da aplicação de suas estratégias/práticas de letramento, descrevendo assim algum processo de desenvolvimento pelo quais seus alunos são submetidos. Desta forma, não é possível concluir se as práticas de leitura desenvolve em sala de aula resultam em aspectos positivos de formação leitora para o desenvolvimento e a aprendizagem acadêmica, e também social, na vida dos estudantes.

Uma das entrevistadas, depois da indicação de leitura de um texto base e de um texto complementar, em quase todas as suas aulas relê esse mesmo texto, agora com os alunos, e vai comentando e puxando discussões a respeito do mesmo; chamando os alunos para uma interpretação coletiva, a fim de certificar-se da compreensão, por todos, do conteúdo apresentado. A docente justifica o uso dessa estratégia, argumentando a falta de comprometimento e interesse dos alunos de hoje em dia, para com as leituras indicadas. Ela acredita que isso seja uma “falta de cultura de leitura” na qual a nova geração de estudantes se enquadra.

Este papel do professor também é fundamental, já que nestas circunstâncias exercerá a função de guia “à medida que deve garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas para que essas se traduzam nos objetivos e conteúdos determinados” (SOLÉ, 1998)

Referências Bibliográficas

Assmann, H.(2000) A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da informação*. Brasília, V.29. Nº2, p.7-15, Mai./Ago.

Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. *Dados com base no Levantamento Socioeconômico*. Disponível em <http://www.abep.org/cogigosguias/critério_Brasil_2008.pdf> Acesso em 10/02/2009

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (2009a), Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/nacional/INAF/resultados.htm>> Acesso em 07/12/2010.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (2009b), Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>> Acesso em 07/12/2010.

Cavalcanti, M do C. (1989) *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: UNICAMP.

Dijk, T.A. van. (1983) *La ciência del texto*. Barcelona: Paidós.

Edwards, D e Mercer, N. (1988.) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión em el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

Ferreira, S. P. A.; Dias, M. da G. B. B.(2005) Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 323-329.

- Foucambert, J. (1997) *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gil, A C. (2002) *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas.
- Goodman, K. S.(1982) *Language and literacy, the selected writings*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- _____. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: Ferreira, E & Palacio, M G.(1987) *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Novas Perspectivas. p. 11-22.
- Hilla, C V D. (2004) Estratégias de pré-leitura empregadas nos estágios supervisionados. *Revista teoria e prática da educação*, V.7, Nº 2, p.137 – 141. Mai./Ago.
- Kato, M (2007) *O aprendizado da leitura*. 3ed., São Paulo: Martins Fontes.
- Kit-Ling Lau. Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study. *Journal of Research in Reading*. V.29 Issue 4, 2006 pp.383-399.
- Koch, I. V & Elias, V.M. (2006) *Ler E Compreender Os Sentidos Do Texto*. São Paulo: Contexto.
- Kleiman, A. (1995) *O significado do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. (2000) *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (2002) *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.
- Oliveira, K L de; Santos, A A A dos & Primi, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*. (2003), 7(1), p. 19 – 25.
- Oliveira, K L de e Santos, A A A dos . Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: reflexão e crítica*. (2005), 18(1), pp. 118 – 124.
- Pozo, J I. (2002) *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- Railton, Daiane & Watson, Paul. Teaching autonomy 'reading group' and the development of autonomous learning practices. *Active Learning in Higher Education*. (2005), V6 (3) p.182-193.
- Ribeiro, V M. (2003) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.
- Rumelhart, D. E. Understanding, understanding. In: Flood, J.(1984) *Understanding Reading Comprehension*. Newark: International Reading Association. p. 1-20.
- Sacristam, J. G. (2007) *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução V. Campos. Porto Alegre: Artmed.
- Sampaio, I S e Santos, A A A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em estudo*. Maringá.(2002) V.7, Nº 1, p. 31 – 38, Jan./Jun.
- Santos, A A A; Vendramini, C M M; Suehiro, A C B e Santos, L A D. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de psicologia em Campinas*. (2006) I 23(1) 83 – 91 Janeiro /Março.
- Smith, F. (1989) *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- _____.(1999) *Leitura significativa*. 3ed. Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Soares, M. (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Solé, I. (1998) *Estratégias de leitura*. 6ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- Spiro, R J. Constructive processes in prose comprehension and recall. In: Spiro, R J.;Bruce,B C E Brewer,W F (1980) *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Hillsdale. p. 245 – 278.
- Pullin, E M M P. Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. *Ciência & Cognição*. Vol. 12. p.51-61. Dezembro de 2007. <http://www.cienciaecognicao.org>. Acesso em 08 de Janeiro de 2010.