

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUCGoiás
UniEVANGÉLICA - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO

**OS SIGNIFICADOS DA LEITURA ACADÊMICA NOS CURSOS DE
FORMAÇÃO SUPERIOR**

PEDRO FERNANDO SAHIUM

GOIÂNIA – 2010

PEDRO FERNANDO SAHIUM

**OS SIGNIFICADOS DA LEITURA ACADÊMICA NOS CURSOS DE
FORMAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Minter, Mestrado Interinstitucional da Pontifícia Universidade Católica da Goiás / UniEvangélica–Centro Universitário de Anápolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Débora Cristina Santos e Silva.

GOIÂNIA – 2010

PEDRO FERNANDO SAHIUM

Esta dissertação foi orientada, avaliada e aprovada pela Comissão de
Dissertação do candidato e aceita como parte dos requisitos da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás e Uni-Evangélica – Centro Universitário para
obtenção do grau de Mestre em Educação

OS SIGNIFICADOS DA LEITURA ACADÊMICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR

Banca Examinadora

Profa. Dra. DÉBORA CRISTINA DOS SANTOS E SILVA - Orientadora

Profa.Dra. JOANA PEIXOTO

Prof. Dr. ARIIVALDO LOPES PEREIRA

Data

Graças a Deus pelo ânimo em nós renovado e aos incentivadores nos caminhos da educação: Rosana, Jorge, Loid, Júlia, José, Evangelina, Itamí, Inez, Elianda, Débora, Mirza, Marcelo, Gracy, José Maria, Raquel, Libâneo, Ariovaldo, Joana, Joel, Maura, Josefina, Libna, Dina, Dinalva, Hanad, Ernâni, Jorleide, Maria do Carmo, Eide, Samuel, Maria Clara e minha alfabetizadora, que me deu os primeiros livros, Nenen.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Professora Débora Cristina, pelo acompanhamento e leitura do meu trabalho tantas vezes corrigido e reescrito. Sua atenção, simpatia e disposição em ouvir e sugerir outros caminhos me inspiraram a ser aberto para novos teóricos e para novas interpretações do mundo.

Aos alunos dos cursos de Pedagogia, Letras e História que participaram dos grupos focais e aos professores Gracy Tadeu Ferreira Ribeiro e Marcelo Barbosa o meu sincero desejo de crescimento contínuo na trilha do conhecimento.

Aos professores Joana Peixoto e Ariovaldo Lopes Pereira, que participaram da banca de qualificação, a certeza de que esse trabalho é um esforço coletivo e dependeu da inteligência deles.

Por fim, meus agradecimentos à minha companheira Rosana Guimarães Lôbo Sahium que, com os seus conselhos, me fez cursar o mestrado e tornou minha conquista em nossa conquista.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I	166
A LEITURA ENQUANTO PRÁTICA SOCIOCULTURAL	406
1 Construção sociocultural da leitura	406
2 Construção histórica da leitura	521
3 A concepção pragmática da leitura na sociedade atual	5727
CAPÍTULO II	Erro! Indicador não definido.0
A LEITURA NO CONTEXTO ACADÊMICO	Erro! Indicador não definido.0
1 Prática da leitura e produção de sentidos	Erro! Indicador não definido.0
2 A leitura e seus suportes	Erro! Indicador não definido.2
3 Os textos eletrônicos e a sociedade informacional e em rede	Erro! Indicador não definido.57
4 O professor como mediador	6363
CAPÍTULO III	7070
AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS: SOB A ÓTICA DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES	7070
CONSIDERAÇÕES FINAIS	8888
REFERÊNCIAS	9595

SAHIUM, Pedro Fernando. **Os significados da leitura acadêmica nos cursos de formação superior**. 2010 p. 97. Dissertação de Pós-Graduação em Educação - Departamento de Educação. PUC – Goiás / UniEvangélica – Goiânia, 2010.

RESUMO

Este trabalho busca verificar se a prática de leitura realizada pelos alunos do curso superior reflete a importância dela no contexto da formação universitária. A leitura na Universidade é a que se diferencia da leitura do cotidiano. Ela é realizada por obrigação, para aprender algum conteúdo que deverá ser examinado. Sem desconsiderar os diversos arranjos – psicológicos, históricos, socioeconômicos e outros – que aparecem na leitura de um texto, faço uma descrição sobre o ato de ler através da decifração, compreensão e reescrita dos textos, e analiso o tipo de leitura que se manifesta na Universidade, na prática dos alunos. Levo em consideração a questão cultural e as demandas do sistema social e econômico capitalista que criam situações específicas de leituras, que são mediadas, coletivas e, não raramente, manipuladas. A prática de leitura é vista como construção social e cultural que antecede os anos de ensino superior e se prolonga durante os anos de estudo na universidade. Visando a identificar as maneiras de ler que os alunos trazem ao ingressarem na universidade e como eles se comportam diante das propostas de leituras apresentadas pelos professores, esta pesquisa se concentra nos anos de formação universitária, verificando as mudanças trazidas pelas leituras acadêmicas sugeridas pelos docentes. Os alunos são considerados leitores criativos, inventores de significados, porém sempre inseridos num contexto social e cultural de muito peso e influência. As análises feitas são das leituras realizadas pelos alunos, embora seja destacado o papel dos professores enquanto mediadores do processo de aprendizagem. O foco central está nas práticas discentes, com algumas observações coletadas em entrevistas com professores.

Palavras-chave: Leitura acadêmica. Leitura digital e eletrônica. Universidade. Conhecimento.

ABSTRACT

This study strives to verify whether the reading practice of higher education students reflects the importance of reading within the environment of university level education. Academic reading is different from day-to-day reading, as it is done by obligation, in order to learn something that will later be evaluated. Taking into consideration the various components that emerge with the reading of a text (psychological, historical, socio-economical, and others), I make a description of the act of reading through the deciphering, comprehension and rewriting of texts, and I analyse what type of reading is manifested by the students in the university. I take into account cultural issues and the demands of the capitalist socio-economic system that create specific reading situations which are mediated, collective and often manipulated. Reading is seen as a social and cultural construction that antecedes the undergraduate years and run along those years of higher education. By identifying what type of reading students bring with them as they enter the university and how they manage when faced with reading required by professors, this study focuses on the years spent at university and the changes brought about by the reading assignments suggested by the professors. The students are considered to be creative readers, inventors of meaning, but always inserted in a social and cultural context of much weight and influence. The analyses are those of the readings done by students although the role of the professor as the mediator of the learning process is also underlined. The central concern is the activity of the students, with some added observations taken from interviews with professors.

Keywords: Academic reading. Digital and Electronic reading. University. Knowledge.

INTRODUÇÃO

As práticas e as finalidades da leitura acadêmica, aquela que deve ser praticada no ensino superior, são o objeto de estudo desta pesquisa. Muito se tem dito, e é ponto pacífico, que a leitura é o fio condutor no papel de apropriação do conhecimento e do desenvolvimento da aprendizagem. As realidades a serem conhecidas através das leituras são as mais abrangentes possíveis: nós mesmos, o mundo e o outro. E esse é também um objetivo das tarefas realizadas na formação de ensino superior. Essa tarefa impõe-nos uma leitura de material específico, de cunho teórico, que nós chamamos de material acadêmico. Conhecimento teórico não pode ser confundido com memorizações ou aquisições passivas de material teórico. Então, faz-se necessário reiterar que as finalidades da leitura nos cursos de formação do ensino superior não podem coincidir com as finalidades das leituras realizadas sem o compromisso de registros, julgamentos e análises da realidade que envolve a sociedade humana. O problema então é saber se as leituras feitas na universidade refletem a importância que elas têm na formação dos estudantes.

A título de exemplificação, podemos enumerar as finalidades das leituras, bem como a sua aproximação e o distanciamento que apresentam entre si. Se o homem moderno pode ser considerado um “mutilado”, se não consegue ler, existem finalidades de leitura que não exigem esforço e nem mesmo tarefas de apreensão, apropriação e transformação dos significados do material lido. Aliás, uma leitura que tem finalidade recreativa pode dispensar qualquer tarefa posterior de comparação ou julgamento de adequação das ideias apreendidas. Além da finalidade recreativa, a leitura pode ter finalidade de informação e decodificação de mensagens da vida cotidiana; finalidade de informação sobre e para o conhecimento da atualidade; finalidade de formar opinião sobre algo que nos interessa ou mesmo sobre um tema de pesquisa que num momento específico se faz desejado. Contudo, a leitura feita na universidade, e que é reflexo direto da importância que ela tem na formação

docente, é aquela realizada por obrigação - pelo menos num primeiro momento - e que não se assemelha às outras leituras feitas no cotidiano. Logicamente, essa leitura exige uma dinâmica que deve variar nos seus aspectos, de acordo com o conteúdo que é estudado e também com as tarefas que o professor sugere para serem cumpridas. A leitura acadêmica envolve processos psicológicos, históricos e sociológicos, tanto quanto outras leituras que buscam outras finalidades. Porém, ao contrário das demais, a leitura acadêmica exige esforços, como aqueles descritos por Silva (2005), de: fazer referências; ver implicações; julgar a realidade, qualidade, eficiência ou adequação das ideias apreendidas; comparar pontos de vista; aplicar as ideias adquiridas a novas situações e solucionar problemas através de novos e melhores padrões de pensamento, entre outros. Esses esforços indicam o quão específica se faz essa leitura acadêmica, também nomeada teórica e científica.

Os pesquisadores do assunto, que serão aqui elencados, sempre se referirão ao ato de ler como apreensão, apropriação e transformação de significados. Como fez Silva (2005), ressaltando os diversos arranjos do ato de ler na decifração, compreensão e reescrita do conhecimento apreendido, observando que leitura sem compreensão é pseudoleitura. Para existir como ato de ler, Silva (2005) discorre, em sua tese de doutoramento sobre leitura, que esta, para existir como ato de ler, prescinde, dentre outras, de habilidades importantes, como: conhecimento das palavras, raciocínio na leitura e capacidade para focalizar a atenção em proposições explícitas do autor. Esse mesmo autor nos chama a atenção para o fato de que, conquanto existam processos envolvidos no ato de ler e da importância deles nos âmbitos psicológicos, sociológicos e históricos, a leitura dos textos é variável.

Dito de forma diferente, as significações dos textos variam de acordo com a leitura que se apodera deles. A leitura é, portanto, uma prática criadora. Chartier (2003) fala no mesmo sentido, quando aponta a leitura como prática que dá aos textos significações plurais e móveis, que se situarão no encontro de maneiras de ler – coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas –, sempre em conformidade com os hábitos do seu tempo.

Por isso consideraram-se os diversos suportes de textos para leitura, sendo as fotocópias o suporte privilegiado, porém dividindo a preferência com

textos eletrônicos e livros impressos. Chartier (1999) ressalta que não estamos vivendo uma revolução, no sentido de ruptura com o passado, mas percebemos o uso de múltiplos suportes de leitura com o crescimento de novas páginas pela Internet e, ao mesmo tempo, com novas publicações impressas. É claro que os textos eletrônicos possibilitam uma leitura mais aberta no sentido de que não existe uma estruturação linear que se impõe como única leitura possível. Tais textos estão sempre abertos de todos os lados, ou seja, ler um texto eletrônico se assemelha a uma edição, uma montagem singular, que inclui sons e imagens. O conjunto da obra de Roger Chartier nos servirá de referencial teórico preferencial, uma vez que analisa a história das leituras e dos textos escritos, bem como a variação, substituição e convívio dos suportes materiais do escrito.

A partir dessas afirmações é que estabelecemos o tema desta dissertação, cujo enfoque é a leitura acadêmica nos anos de formação superior. Foram pesquisados, mais especificamente, os alunos dos últimos períodos dos cursos de Pedagogia, Letras e História, que são aqueles que, por terem percorrido todo o tempo de ensino superior, podem opinar sobre o conjunto do exercício de leituras e outras práticas de ensino.

As perguntas que motivam a pesquisa e para as quais se buscam respostas são: a leitura feita na Universidade reflete a importância que ela tem na formação profissional? As formas de ler na Universidade estruturam-se de acordo com a importância que essa prática evidencia nos discursos de professores e estudantes? Com essas perguntas, buscou-se verificar os objetivos específicos do trabalho: a) Verificar se os cursos de formação superior são capazes de desenvolver em seus estudantes a habilidade de perceber, interpretar e reescrever as leituras propostas, num *ad continuum* de crescimento individual; b) Averiguar se os estudantes fazem ou não registros do que leem e o que eles trazem como referencial bibliográfico subjacente; c) Identificar as diferentes maneiras de ler dos estudantes.

Para realizar esta pesquisa buscou-se, por meio da técnica de Grupo Focal, ouvir dos próprios alunos aquilo que eles consideram relevante, ao descrever a prática de leitura que realizavam antes de ingressarem na faculdade e aquelas que eles aprenderam no decorrer de ensino superior. Tal instrumento é coerente com o propósito desta investigação, uma vez que

oportuniza momentos de elaboração, reflexão, avaliação, discussão sobre as divergências e – o mais importante – estimula a expressão dos alunos sobre a prática e o conteúdo das leituras propostas pelos professores.

Gatti (2005) propõe reunir um grupo de pessoas selecionadas de acordo com critérios preestabelecidos, para discutir e comentar o tema que é o objeto da pesquisa. A partir das experiências pessoais desses, tem-se como objetivo captar, por meio das trocas realizadas no grupo, os conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações que não seriam possíveis por outros meios. É também uma técnica que privilegia o compartilhar de pontos de vistas, além de valorizar e estimular, de forma livre, ideias, argumentos e opiniões sob diversos pontos de vista, como é expresso aqui:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns dados em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p.11).

Não se buscam, assim, consensos, uma vez que não há certo nem errado, mas toda reflexão e contribuição são valorizadas e analisadas a partir do propósito da investigação. Ouvir os alunos nesse ambiente de interações é um caminho para identificar suas práticas, conhecê-los e explicitar o que eles pensam e como interpretam e atribuem significados às coisas. Isso é coerente com o objetivo geral desta pesquisa, que é saber se a prática de leitura realizada pelos estudantes do curso superior reflete a importância da leitura no contexto geral de formação universitária.

Foram montados três grupos focais: o primeiro com 9 (nove) alunos do curso de Letras, o segundo com 12 (doze) alunos do curso de História e o terceiro com 11 (onze) alunos do curso de Pedagogia. Todos eles, estudantes do último período, do turno noturno, de uma das maiores universidades de

Anápolis. Eles foram convidados a participarem desta pesquisa por um período de duas a três aulas, que nos foram cedidas durante a semana de aulas da universidade. Foram, então, voluntários que se dispuseram a ajudar no trabalho de pesquisa, conquanto estivessem terminando os seus cursos. Todos estavam no último semestre de estudos no ano de 2010. Foram grupos que se reuniram separadamente, de acordo com o curso, pois julgamos que os estudantes de uma mesma turma estariam mais à vontade para discutir, discordar e encontrar pontos relevantes das práticas educativas levadas a efeito durante os anos de estudo.

Foram realizadas também entrevistas com dois professores dessas turmas, que contam com uma experiência de mais de vinte anos em sala de aula no ensino superior. Essa escolha foi feita para não sair do ambiente em que a pesquisa se realizou e para que os dados coletados ficassem ligados entre si, já que os estudantes estariam relatando experiências que foram, de certa forma, proporcionadas por seus professores. As entrevistas com os professores foram do tipo semi-estruturadas, com temas previamente estabelecidos através de questões, porém, com uma flexibilidade que permitiu a introdução de novas perguntas durante os relatos feitos por eles, sem se distanciar das perguntas elaboradas num “protocolo” ou “guia de entrevistas”. Como o foco da pesquisa estava centrado sobretudo nas formas de leituras dos estudantes, as perguntas-chave das entrevistas tiveram um direcionamento sobre leituras realizadas pelo grupo pesquisado ainda que propostas pelos professores. As entrevistas com os professores tiveram caráter semi-estruturado, para que o tema pudesse ser bem explorado já que a pesquisa não se centra nas leituras realizadas pelos professores, e sim nas que são realizadas pelos estudantes durante os períodos de estudo na faculdade. Ainda assim, a intenção foi de não selecionar aleatoriamente os entrevistados, porque “o propósito não é estimar um parâmetro da população, mas selecionar participantes que possam melhor contribuir para a pesquisa e para o conhecimento da pesquisa” (MOREIRA, 2006, p.174).

Depois de compostos os grupos focais e realizadas as entrevistas, passou-se para a fase de análises das respostas apresentadas pelos estudantes durante os debates, em comparação com as apresentadas pelos

professores durante as entrevistas. Nesse momento procedeu-se, também, à análise da teoria desenvolvida nos capítulos do trabalho.

Obedecendo à estruturação do trabalho, em primeiro lugar, conceituou-se leitura acadêmica de acordo com a sua finalidade na escola de ensino superior. A leitura é um processo que envolve as muitas ciências e que, por isso, é ato complexo assim como a finalidade que se atribui às leituras realizadas na Universidade. Essas finalidades definem a prática da leitura no ensino superior como um ato diferenciado não apenas dos demais, mas também do próprio ato de leitura, realizado em outras circunstâncias. A chegada dos textos eletrônicos mereceu atenção, uma vez que eles aparecem como uma crescente prática de leitura atual, que estabelece uma nova situação. Embora isso não anule a prática anterior de leitura em textos impressos na forma de fotocópias e livros, estamos presenciando uma nova materialidade com suas próprias características, que devem mudar a forma de compreensão do escrito. Chartier (2001), em algumas de suas análises históricas, situa a prática de leitura nos séculos XVII e XVIII como amostras de uma prática mediada, coletiva, manipulada. A leitura não é um ato de foro íntimo, secreto, privado, que remete à privacidade. Nos casos de leituras para a apropriação de conteúdo teórico, científico, e, diferente daquele do cotidiano das pessoas, a história demonstra que a importância dessas práticas se notava na quantidade de tarefas que se exigiam para a sua leitura. Exemplo evocado pela escritora Abreu (2003) ao relatar as prescrições para uma boa leitura dadas por intelectuais no século XVIII e XIX e que fizeram parte dos caminhos da leitura no Brasil, desde dois séculos atrás.

No segundo capítulo, foi analisada a leitura como prática cultural, vendo a cultura em pelo menos três dimensões e entendendo-a na somatória das três, que são: a dimensão clássica, chamada de cultura “cult”, por trazer no seu bojo todo o legado da humanidade nas ciências, artes e filosofia; a dimensão étnica, que nos dá o sentido de coletividade, que se configura como formas de vida e de expressão; e a dimensão da cultura chamada “de massa”, que é forjada pelos meios de comunicação e acaba por tornar ambíguos e populares a literatura, o cinema, o disco etc.

É dessa análise de prática cultural que nasce a leitura como atividade tensionada entre uma significação literal, pretendida pelos

culturalmente dominantes, e a leitura inventiva, extra-oficial, transgressora, mesmo, e que é feita realizada pelos leitores que sabem manter sua distância dos dispositivos sociopolíticos que determinam o sentido do que deve ser lido. Mais uma vez, as obras de Chartier (1999, 2001, 2002, 2003, 2007) foram importantes, bem como a de Certeau (2009).

Como prática material da sociedade, a leitura na Universidade é também marcada pelas exigências requeridas na sociedade atual, que é uma sociedade capitalista, na qual os meios de produção são propriedade privada de uma classe, o que, por conseguinte, leva a sociedade a uma divisão em classes, que lutam entre si por influência e poder. Todas as práticas educativas devem ser analisadas a partir do prisma das contradições impostas por uma sociedade dividida.

No terceiro capítulo, analisamos o papel do professor no contexto da realização das leituras no ensino superior. Com base nas descrições feitas por Libâneo (2008) sobre os diversos estilos adotados pelos professores na condução de suas aulas, demos destaque ao estilo do professor mediador. Nesse capítulo foi também trabalhado o conceito de leitura na teoria de aprendizagem, que leva em consideração aspectos psicológicos relatados por Davydov (1998). Aspectos educativos e sociológicos foram analisados através da obra de Libâneo (2008). O que se observou é que não existe nada de a-histórico na relação dos leitores com os livros, nem nada de universal e, sim, uma construção histórica e cultural.

Os resultados dos grupos focais são registrados e analisados no capítulo quarto e em relação com os teóricos estudados. São resultados relevantes, que mostram um leitor universitário ativo, que manifesta no ensino superior aquilo que traz como marcas da sociedade em que vive e que se criou culturalmente. São resultados que apontam para novas práticas e que traçam um perfil de estudante leitor e sua compreensão dos textos acadêmicos.

Os estudantes se manifestaram sensíveis às demonstrações de entusiasmo e conhecimento dos professores em relação àquilo que eles se propuseram a ler. Observamos que em alguns casos esse entusiasmo do professor em relação aos textos escritos foi um fator importante na mudança de atitude dos estudantes, que passaram a buscar nos textos a razão do entusiasmo e da curiosidade manifestada pelos professores.

Ouvir os alunos e suas histórias foi uma tarefa interessante, em que evidenciou, na maior parte do tempo, a criação de hábitos de leitura fora da escola. Muitos destacaram o papel da família de forma positiva. Foi o pai, a mãe, o avô ou outro membro da família o responsável pelos hábitos de leitura adotados ainda em tempos da infância. Pais que são também professores geralmente estimularam esse hábito. Os que não foram estimulados a ler lamentam essa falta no seio da família e raramente a relacionam com a escola, que vêem como uma instituição que os ensina e modifica seus hábitos de leitura.

CAPÍTULO I

A LEITURA ENQUANTO PRÁTICA SOCIOCULTURAL

Ler consiste em hierarquizar, selecionar, esquematizar, construir uma rede semântica e integrar idéias adquiridas a uma memória (LÉVY, 1996, p. 49).

1 Construção sociocultural da leitura

A prática da leitura desenvolve-se em volume e extensão cada vez maior. Diante de afirmações de que se lê menos hoje do que em tempos passados, existe a prova incontestável de volumes cada vez maiores de páginas à disposição na Internet, bem como de publicações crescentes de livros impressos. E isso mesmo diante da novidade e praticidade, em certo sentido, do suporte eletrônico para os textos. Num levantamento recente e esclarecedor, Robert Darnton (2009) registra:

Segundo o *Bowker's Global Books in Print*, 700 mil novos títulos foram publicados no mundo todo em 1998; em 2003 foram 859 mil; em 2007, 976 mil. Apesar da atual crise econômica, em pouco tempo 1 milhão de novos livros serão publicados a cada ano (DARNTON, 2009, p.15).

De forma geral, lê-se mais na atual sociedade. No entanto, ainda persistem questões sobre a qualidade do que se lê, o tempo dedicado à leitura e o espaço físico em que ela é realizada. Além disso, fala-se na prática da leitura no sentido de questionar a força inerente ao texto e a captação dele pelo leitor, da forma como se apresenta. Como já foi descrito no capítulo 1, uma prática de leitura aceitável para estudantes do curso superior implica diversas fases em que o já posto são os aspectos que se relacionam com a

“compreensão da leitura de um texto” por um acadêmico ou as “fases seguidas nessa prática de leitura”. A forma de leitura que nos interessa é aquela que deve ser realizada na Universidade, como instrumento de aprendizagem nos cursos de graduação.

A ligação entre essa prática de leitura e a sua ausência ou as variações que ela apresenta no meio universitário, deve ser feita comparando-a com o que existe no meio social, já construído, como traço cultural. É preciso, então, perguntar sobre como uma sociedade cria, inventa, recria e põe em uso práticas que são adotadas pela sua maioria, ou práticas que se universalizam num certo sentido, fazendo, consagrando e cristalizando hábitos, valores e visões de mundo.

Conquanto exista uma objetividade na prática de leitura, no que diz respeito aos componentes para a compreensão de um texto, não existe um sujeito abstrato universal, um “nós” contemporâneo, que lê.

Fica esse ponto anteriormente exposto, claramente descrito na obra de Chartier (2002), sobre a história cultural, quando, ao falar de representação, prática e apropriação do escrito pela sociedade, ele assim se expressa:

Os textos não são depositados nos objetos, manuscritos ou impressos, que o suportam como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole. Considerar a leitura como um ato concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática do ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente dos dispositivos discursivos e formais que são os seus (CHARTIER, 2002, p. 26).

Existe uma história que constrói o que se pratica. Essa história está a acontecer numa rede de extremas contradições, com desníveis econômicos marcantes e separações sociais que ainda nos remetem a uma desigual distribuição de rendas. O Brasil tem a segunda pior distribuição de renda do mundo, de acordo com o índice de Gini, 2009¹, que mede a desigualdade de renda em valores de 0 (igualdade absoluta) a 1 (desigualdade absoluta). O índice do Brasil é de 0,60, sendo superado só por Serra Leoa (0,62). A leitura é

¹ **Coefficiente de Gini** é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini e publicada no documento "*Variabilità e mutabilità*" ("*variabilidade e mutabilidade*").

– e não poderia deixar de ser – uma atividade concreta, num Brasil também concreto em suas perspectivas econômica, social e cultural.

Queremos lembrar que as práticas de leitura se inserem num contexto maior de práticas culturais que podem ser determinadas pela base econômica da sociedade. Esse edifício construído pelas interpretações marxianas com a base econômica, estimulando e determinando os outros fatores de vida social, são de grande importância e continuam relevantes. Porém, não são únicas na interpretação dos fenômenos sociais. Assim Marx (1985) se expressa na terceira tese sobre Feuerbach:

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra. (MARX, 1985, p.51).

s

É uma lembrança de que as circunstâncias que envolvem todos, e que são diferentes em diferentes fases da história da humanidade, devem ser estudadas dentro desses contextos específicos. E o que verdadeiramente importa é a práxis humana, que é a coerência entre a teoria pregada e a ação prática de quem fala. Marx (1985) nos chama a atenção para a ligação entre teoria e prática, destacando a verdade objetiva não como uma questão teórica, mas sim como uma questão prática. Na segunda tese ele diz:

A questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica mas *prática*. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, na a efetividade e o poder, a ceterioridade do seu pensamento. A disputa da efetividade ou não-efetividade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica (MARX, 1985, p.51).

Essas observações feitas nos conduzem não à produção do texto propriamente dito, mas, em primeiro lugar, às práticas que dele se apoderam. Estabelecidas as relações históricas e humanas, impõe-se saber o que é cultura. Se a leitura é tida neste trabalho como prática, com todas as suas implicações econômicas, sociais e de poder, faz-se necessário centralizar ou delimitar, na medida do possível, a cultura dentro da sociedade anteriormente conceituada de global, informacional e em rede, conceitos esses já trabalhados e que melhor expressam a atual fase vivida pela sociedade mundial.

Para efeitos de nosso estudo, consideramos adequada a visão de Sacristan (2005), segundo a qual a cultura deve ser conceituada com base em três dimensões. A primeira delas é a de uma “cultura culta”, aquela tida e aceita como clássica, no sentido de trazer todo o legado da humanidade, das ciências, das artes e da tecnologia.

Nessa dimensão, a cultura é denominada como o nosso patrimônio cultural, que tem origem num tempo e num espaço e que, contudo, torna-se universal, quebrando as barreiras dos limites espaciais dos seus autores, bem como, por consequência, o tempo de vida deles. Foi assim desde a Grécia e Roma antigas. Essa cultura se tornou Humanismo no século XV e Iluminismo no século XVIII. É uma cultura cumulativa e baseada no êxito de seus autores ao longo da linha histórica. Esse conceito faz da cultura um bem de origem particular, porém de caráter global, pois deve ser lido, interpretado e usado nos diferentes momentos posteriores ao seu aparecimento concreto por todos aqueles que puderem entrar em contato com esse depósito, legado, produto ou mesmo capital, que é cultural. Dentro dessa dimensão, pretende-se que a cultura não seja apenas um fator de concentração dos feitos e produtos humanos, mas também de humanização do homem, que não nasce homem, mas torna-se homem.

Por conseguinte, é através da educação que prioritariamente deve-se disponibilizar a “cultura culta” a todos os seres humanos e instrumentalizá-los para a tarefa de aumentar o capital cultural de cada um e de todos. É assim que surge o conceito de capital cultural como o patrimônio cultural humano sob posse ou apropriação individual, podendo-se falar, também, do capital cultural de um determinado povo. O fato de termos, no campo literário, textos disponíveis em diversos suportes, em diversas partes do mundo não significa que as pessoas podem aumentar o capital cultural próprio, se não estiverem munidas dos meios para fazer essa apropriação, ou para exercer a prática que lhes permite crescimento cultural através da informação disponível. É ainda nessa primeira dimensão de cultura que se visualiza a união de legados particulares na formação de um patrimônio comum.

A segunda dimensão da palavra cultura encerra, para Sacristan (2005), um conteúdo étnico, que une indivíduos por laços comuns de solidariedade em torno de objetivos comuns, nacionais. Nessa dimensão, cabe

a chamada “cultura culta”, no entanto existe uma demarcação social e geográfica. Como já foi dito, a cultura, aqui, ganha uma dimensão de pertencimento. Nós adotamos no nosso cotidiano o que nos identifica e que nos dá um sentido de coletividade: a nossa cultura. É a cultura como “formas de vida e de expressão”. É nessa dimensão de cultura que países europeus têm discutido a prática educativa em salas de aula nos diversos níveis de estudo com uma diversidade étnica, portanto cultural, que une alunos africanos, asiáticos, sul-americanos e europeus de diversas regiões da Europa, num contexto de diversidade e pluralidade desafiadoras para os pedagogos.

Um terceiro sentido ou dimensão de cultura é a cultura de massa, forjada pelos meios de comunicação - literatura, cinema, artesanato, discos e outros que se apresentam populares e ambíguos. Nessa dimensão existe uma formação que, embora pretenda ser global, é supérflua, pois apela para modos de vida com brevidade e cultivada, na realidade, essa brevidade, tanto em produtos quanto na forma de expressão das pessoas, em modos, hábitos e identidades. Posso resumir dizendo que a cultura de massas não cultiva nada que não possa ser abreviado.

Ler, nessa sociedade é, então, do ponto de vista cultural, um pouco de cada uma dessas três dimensões e deve proporcionar o acesso a todo o conteúdo das produções humanas, que nos possibilitarão prosseguir na caminhada em direção à humanização. A escolarização da leitura melhora essa prática e dá instrumentos aos homens para que possam, de forma efetiva, incorporar o conhecimento acumulado da história do homem e do nosso planeta para compreender, melhorar e tornar possível o crescimento e desenvolvimento humano em tolerância, respeito à diversidade, educação geral mais profunda, abertura ao conhecimento de outras culturas (sentido étnico), valorização das contribuições particulares e aumento da competência em relação à multidisciplinaridade formadora do conhecimento e da inteligência geral.

Essa é uma caminhada que já se iniciou e, ao escavar na história suas especificidades, vamos aprendendo muito daquilo que a leitura escolarizada e efetiva no ensino superior deve nos mostrar.

2 Construção histórica da leitura

A leitura é uma prática cultural. Como foi dito ela figura entre muitas outras práticas culturais, às quais se associa para compor o quadro de capital cultural de uma pessoa ou de uma sociedade. A leitura, para a compreensão do mundo circundante, dos outros, ou de nós mesmos, pode ser realizada ao longo de toda uma vida. Não é uma leitura por imposição, mas surge da necessidade de aprender e de registrar dados para depois usá-los das mais variadas formas. Os primeiros registros históricos ou a invenção da escrita remonta a aproximadamente 4.000 anos antes de Cristo e se deu na região asiática, no meio de uma civilização denominada sumeriana e, paralelamente, no Egito antigo com os hieróglifos. Entre os rios Tigre e Eufrates, onde hoje se localiza o Iraque, os sumérios inventaram a escrita cuneiforme (escrita em forma de cunha e gravada em tábuas) e deram início a essa saga que mudou a face da humanidade, permitindo mudanças radicais e de todas as ordens. Impulsionados, pelo que tudo indica, por fatores econômicos, os sumérios deram início a um processo revolucionário. Como relata Cahill (1998):

A palavra escrita foi uma invenção originada pela necessidade: de que outra maneira os sumerianos organizariam a sua contabilidade? (...) A engenhosidade humana propôs uma solução extremamente sagaz: símbolos escritos duradouros para substituir a falível memória humana (CAHILL, 1998, p. 24).

Com certeza, esse foi um avanço tecnológico de suma importância no desenvolvimento humano. O que ocorreu daí em diante foi a possibilidade não apenas de maximizar as práticas comerciais, mas também de estabelecer novas relações com o passado, fugindo da oralidade, das explicações míticas do mundo e das afirmações baseadas unicamente na autoridade do dirigente, líder, chefe ou patriarca. O livro surge como uma força histórica.

Em sua obra “A questão dos livros”, Darnton (2009) aponta para a invenção da escrita como uma primeira revolução na história da humanidade, que foi seguida por mais três outras revoluções tecnológicas de grande alcance. Como ele mesmo explica:

A história do livro levou a uma segunda mudança tecnológica quando o códice (livros escritos com páginas que são viradas, em oposição a rolos de papiro que são desenrolados) substituiu o pergaminho, logo após o início da era cristã. O códice transformou a experiência da leitura: a página surgiu como unidade de percepção e os leitores se tornaram capazes de folhear um texto claramente articulado, que logo passou a incluir palavras diferenciadas (isto é, palavras separadas por espaços), parágrafos e capítulos, além de sumários, índices e outros auxílios à leitura. O códice, por sua vez, foi transformado pela invenção da impressão com tipos móveis na década de 1450 (...) que se propagou de forma avassaladora, deixando o livro ao alcance de círculos cada vez mais amplos de leitores (terceira mudança). E por último a comunicação eletrônica que aconteceu ontem – ou anteontem, dependendo dos seus parâmetros. A internet, pelo menos como termo, data de 1974. A web teve início em 1991, como uma ferramenta de comunicação entre físicos. Websites e mecanismos de busca se tornaram comuns na metade da década de 1990 (DARNTON, 2009, p. 41).

Da invenção da escrita até os nossos dias, a leitura foi se modificando, assim como os suportes materiais em que os livros eram feitos. O aspecto a salientar é que o livro e a leitura se escolarizam, no sentido de ser uma prática que num crescente vertical se identificará com a escola e com a educação. Pensar em educação será sempre uma forma de pensar na instrumentalização possível dos textos que se materializam diante de nós. No presente são eles textos impressos e eletrônicos. São aqueles que no ensino superior têm o status de textos acadêmicos os que mais nos interessam. Estes são tidos como fundamentos teóricos das diversas ciências e quase sempre interpretados ou vistos como textos “densos”, de “estudo aprofundado”, cuja compreensão e interpretação demandam tempo e que se diferenciam daquele material textual que se encontra no cotidiano.

A prática de leitura, ou a finalidade da leitura aqui pesquisada, é aquela que todo sujeito escolarizado, em algum momento, realiza: a leitura por obrigação. Sacristán (2007) fala desse tipo de leitor que não está em busca de recreação, nem de informação e decodificação de mensagens da vida cotidiana, nem do conhecimento da atualidade ou outro objetivo qualquer, mas sim, como ele mesmo explica:

Finalmente, todo aquele que é escolarizado em alguma modalidade de ensino lê por obrigação, para aprender algo do que será examinado, o faz em materiais específicos sem semelhança com outros, do cotidiano. Dominar esse conteúdo mostra que o estudante “vai bem”. Ler para aprender uma disciplina treina a leitura em um contexto muito particular, a escolariza (SACRISTÁN, 2007, p.103).

É importante esclarecer que o tipo de educação que envolve essa prática para ser alvo de estudo é aquela denominada educação formal.

Nas diferentes modalidades de educação, a leitura se estruturará e dará forma a tipos específicos de práticas. Num ponto de vista informal de educação, as leituras se impõem como necessidades no meio social, nas relações dos indivíduos entre si, e não como fator de imposição de instituições ou de intencionalidades, quaisquer que sejam. O meio em que vivemos, desde o aumento e a complexidade das relações econômicas na Suméria da antiguidade, exigiu o domínio do escrito. O mundo do escrito, a partir de então, cresceu vertiginosamente, e o resultado desse crescimento é uma maior exigência de domínio do escrito e de proliferação de textos.

Instituições educativas fora dos marcos institucionais também constituem uma modalidade de educação que fez e faz do escrito um vetor de condução da informação e da possibilidade de reformular e alcançar novos saberes. Os diversos grupos que se formam hoje em dia, nas redes de computadores pelo mundo, são prova cabal disso. Pequenas, médias ou grandes comunidades da Internet relacionam-se em prol de causas humanitárias, ecológicas, políticas e de tantas quantas se imaginem, criando mobilizações, difundindo informações e boicotando governos ditatoriais na divulgação de dados do cotidiano dos povos oprimidos. Um exemplo desse trabalho é o da *blogueira* Yoani Sánchez, de 34 anos, a conhecida *blogueira* e crítica do governo cubano, que já ganhou vários prêmios internacionais pelo seu trabalho no *blog* onde pratica um tipo de diário *online* que se tornou imprescindível para muitos jornalistas e analistas de diversas correntes históricas, uma vez que alcança um público leitor cada vez maior. A força da sua linguagem reside no fato de ter se tornado fonte de informação com uma comunicação direta, sem rodeios ou linguagem técnica, o que aproxima do texto escrito todos os tipos de leitor, já que sua linguagem foge da rigidez das linguagens praticadas nos meios de comunicação. Além de se sentir mais próximo do tema debatido ou exposto no *blog*, o leitor pode, em alguns casos, relacionar-se com o autor, sugerir mudanças no escrito e colaborar numa reescrita do texto.

Contudo, é na modalidade formal de educação que residem as maiores preocupações ou análises em relação ao escrito e ao papel da leitura

como apropriação de todo legado da humanidade que ganhou uma grafia. Isso porque é na instituição educacional formal que se localizam os objetivos explícitos de educar sistematicamente, organizadamente e com intencionalidade. Foi durante o Século das Luzes (século XVIII) que mais se aderiu à ideia da educação como fator de progresso e de mudança - para melhor - da humanidade, como o fim das ações humanas. Dito de outra forma, o livro reproduziria ou garantiria o modelo cultural desejado naquele século e teria uma função específica na construção de uma sociedade educada, justa e referenciada na busca constante do progresso. Como explicita Certeau (1994):

No século XVIII, a ideologia das Luzes queria que o livro fosse capaz de reformar a sociedade, que a vulgarização escolar transformasse os hábitos e costumes, que uma elite tivesse com seus produtos, se a sua difusão cobrisse todo o território, o poder de remodelar toda a nação. Este mito da Educação inscreveu uma teoria do consumo das estruturas da política cultural. Sem dúvida, pela lógica do desenvolvimento que mobiliza, essa política foi levada até ao sistema atual que inverte a ideologia ontem preocupada em difundir as “luzes” (CERTEAU, 1994, p. 237).

Esse fato narrado está escrito sob o título de “A ideologia da informação pelo livro” que, de acordo com Certeau, vem marcado por uma ideologia de classes que acredita que o melhor para o “público” é o que é melhor para a classe dominante. Vem também marcado por um erro de natureza técnica, uma vez que apresenta o leitor como ser passivo, simples consumidor, estático e reproduzidor exato daquilo que leu. Ou seja, tal concepção defende que o leitor lê o que diz o autor, ou autores, ou educadores, que é exatamente o que está nos textos lidos. A eficácia da produção implica, nessa concepção, a inércia do consumo.

Mais uma vez, Certeau (1994) chama isso de “ideologia do consumo-receptáculo”, onde a atividade de escrever o texto e de lê-lo é ou continua a ser hierarquizado. E pode-se concluir, da mesma forma, que como pretendiam os intelectuais do século XVIII, escrever é produzir o texto e ler é recebê-lo de alguém, sem interferências ou demarcações.

Em oposição a essa posição imperialista do escriturístico, como o da Bíblia Sagrada, que impõe uma leitura sem demarcações dos fiéis, surge uma

questão: o leitor modifica, ao ler, o texto que lhe chega às mãos, dando-lhe significados diferentes daqueles pretendidos pelo autor?

Partindo dos estudos de Certeau (1994), toda leitura modifica o seu objeto, pois a maneira como é lido o texto é tão ou mais significativa que as diferenças entre os diversos tipos de literatura. Sobre isso, explica Certeau (1994):

Um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não é aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. Essa atividade “leitora” será reservada ao crítico literário (sempre privilegiado pelos estudos sobre a leitura), isto é, novamente a uma categoria de funcionários, ou pode se estender a todo o consumo cultural? Esta a pergunta à qual a história, a sociologia ou a pedagogia escolar deveriam trazer elementos de resposta (CERTEAU, 1994, p.241).

Dessa forma, abre-se para nós uma nova concepção da leitura e da sua interpretação, que é a da tensão permanente entre uma significação literal, pretendida pelos culturalmente dominantes, e a leitura inventiva, extra-oficial, transgressora, mesmo, que é realizada pelos leitores que sabem manter sua distância dos dispositivos sociopolíticos que determinam o sentido do que deve ser lido. Esse é um componente a ser considerado.

De qualquer forma, dessas colocações feitas por Certeau (1994) fica o alerta para que não consideremos o leitor uma figura estática, receptora de textos, mas um personagem ativo, inventivo. No entanto, também essa autonomia pretendida para os leitores se dá numa esteira do imaginário deles, que se fez na sua própria história, cheia de medos, suposições, crenças, e sonhos. Por conseguinte, um imaginário construído social e culturalmente e que vem carregado da simbologia do confronto manifesto pela sociedade de classes. É na tensão entre leitor autônomo e leitor estático que aparece o leitor em questão.

A leitura, como prática cultural de um leitor que vive no século XXI, não descarta os diversos suportes em que ela se apresenta, assim como não os descartara em outros momentos. Esse leitor pode não saber essa breve

história da leitura, contudo concorda em ser essa a atividade fulcral no crescimento intelectual para si e para o restante da sociedade. Os textos escritos gozam de status único ao se apresentarem como fios condutores do conteúdo das disciplinas de ensino superior e base para acessar o conhecimento, pois é instrumento necessário para as pesquisas e para o trabalho a se fazer em sociedade.

Os trabalhos teóricos e a cultura acumulada na história humana se fixaram no escrito e foram disponibilizados em maior ou menor grau ao longo da história e do desenvolvimento das sociedades. O capital cultural de um estudante de ensino superior é diretamente proporcional à quantidade e qualidade das leituras que ele faz ou fará dos teóricos das ciências que ele pratica.

A leitura deve melhorar os padrões de pensamento, fazendo com que os alunos-leitores se aperfeiçoem e possam não apenas comparar textos lidos, mas também – como é próprio da prática de leitura como atividade cultural – recriar, recortar, reinventar o que já está escrito. Dessa forma se encaixa a leitura como prática cultural. Ler textos com base em outros textos já lidos. Compará-los para melhor explicá-los. Essas são – ou deveriam ser – duas constantes da leitura no ensino superior.

Abre-se outra questão, que é a forma de ler independentemente dos textos em si, uma prática que se amolda aos interesses de uma classe ou de um mercado de trabalho e de consumo. Uma forma de aproximação dos textos, que vem marcada por um jeito de abordar o escrito sugerido ou imposto pelas necessidades requeridas no momento. Um tipo de fazer o que se precisa fazer, com vistas a adquirir uma habilidade requerida para o trabalho e a produção. O que tem sentido equivalente pois o mercado é feito por e para uma classe no sentido de produção e acumulação de bens, sejam eles materiais ou não. Veremos isso a seguir.

3 A concepção pragmática da leitura na sociedade atual

A leitura é uma prática educativa. Logo, ela pode ser instrumentalizada por alguém, por um grupo, uma sociedade ou um sistema. Talvez seja com esse aspecto que a sociedade informacional e em rede mais se identifique, ou seja, na formação de práticas de nível superior de ensino que preparam os alunos-leitores para a demanda do mercado. Ao refletirmos sobre o contexto atual de leitura, deparamo-nos com uma sociedade que está marcando de forma utilitária as maneiras de ler, bem como o que deve ser lido.

É como afirma o teórico da sociedade, o geógrafo Santos (2006):

Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade. De outro, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade (SANTOS, 2006, p.17).

Exigindo um preparo para o mercado competitivo das empresas produtoras de bens de consumo e caçadoras de maximização de lucros, o saber torna-se um instrumento de riqueza ou de aumento de competitividade para atender ao mercado de consumo e de trabalho. Santos (2006) chama isso de “monetização da vida cotidiana”, ou seja, todas as práticas de vida têm como referencial o valor financeiro, que se produzirá com elas e através delas. Nesse contexto de sociedade, os alunos-leitores se apresentam marcados pelos interesses imediatos do sistema social e econômico. Daí afirmarmos que é difícil que eles vejam a importância das leituras como uma prática que carrega em si mesma um efeito dinâmico de preparação e formação de mentes melhores. A leitura, nesse contexto, assume aspectos práticos imediatos e o saber que se relaciona com a prática imediata da sociedade passa a ser o grande valor de busca de estudantes e instituições.

Isso quer dizer que a prática de leitura se estrutura dentro de padrões estabelecidos com ênfase na rapidez na execução da tarefa, bem como na objetividade e na eficácia na apropriação do conteúdo. Em tal

ambiente, existe a preferência por obras curtas, não extensas, e que permitem uma leitura com poucas referências, uma leitura que possa ser rápida e cuja execução não exija muito tempo. Aparece, aqui, a questão da leitura da totalidade do texto escrito sendo substituído pela leitura de textos menores, com palavras-chave, fragmentos textuais e artifícios do gênero, porque isso possibilita rapidez, eficácia e resultado imediato, além de demandar pouco tempo para a leitura.

Com essa apropriação textual a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas (muito facilitadas pelas leituras na tela do computador), ocorre o que chamamos de prática instrumentalizada pelos interesses de uma classe social. O que o mercado de trabalho exige é um trabalhador que saiba operar bem com conhecimentos que estão em constantes mudanças, que obrigam os homens a investir tudo para ter sucesso no mercado. A competitividade extremada é o axioma guia da sociedade global. Trata-se de uma competição que é cega ao ser humano e às suas especificidades, e que só considera o novo tipo de trabalhador que se exige para uma produção que se pretende ser para todos, em todos os lugares, e para todas as idades.

Nas condições atuais de economia internacional, o financeiro ganha uma espécie de autonomia. Por isso, a relação entre a finança e a produção, entre o que agora se chama economia real e o mundo da finança, dá lugar àquilo que Marx chamava de loucura especulativa, fundada no papel do dinheiro em estado puro. Este se torna o centro do mundo (SANTOS, 2006, p. 44).

Este fator, por si só, faz da educação um campo de batalhas por mercado de trabalho e de consumo e que, por conseguinte, deve aparelhar ao máximo todos os estudantes para uma vida de batalhas, de competições que exclui a parte menos capaz – leia-se, competitiva – na luta pela maior lucratividade empresarial ou pelo saber que serve ao manejo e transformação das forças produtivas. O que quer dizer que a educação e suas práticas se posicionam nas trincheiras da possibilidade de acumulação de dinheiro sob todas as suas formas. Isso é a instrumentalização da educação por uma sociedade capitalista no seu modo de produção e que envolve todas as suas atividades em torno de um único princípio: acumulação de capitais.

Nesse sentido a leitura pode ser interpretada como prática marcada, de antemão, por uma forma e sentido. Essa forma e esse sentido ganham os

seguintes traços, descritos anteriormente: leituras curtas e rápidas; resumos de obras ao invés de obras completas; resenhas feitas em material que pode facilmente ser descartado; capacidade de se esquecer do que foi aprendido.

Não estamos avaliando o poder e a importância dos textos de leitura nem da qualidade teórica do que o aluno-leitor lê. Também não estamos considerando aqui a capacidade do leitor em recortar, reinventar e reescrever os textos que lhe chegam às mãos. Apenas se percebe que os instrumentos disponibilizados para a leitura apontam dois aspectos: em primeiro lugar, uma superabundante oferta de textos, que se multiplicam com tal velocidade que tornam impossível a sua apropriação. Em segundo lugar, uma necessidade criada pela sociedade de se limitar a pontos - fragmentos de obras - que acabam por ser isolados.

Nada se compara historicamente à superabundância textual criada pelas possibilidades trazidas pelo computador e pela leitura na tela. Esta, embora não anule a leitura do impresso, é uma leitura que se aproxima num primeiro momento das necessidades exigidas pelo mercado quanto à rapidez e assertividade em leituras rápidas e pontuais. Nesse sentido é que Chartier (2002) fala sobre o mundo digital:

A leitura diante da tela é geralmente descontínua, e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em um, periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um web site), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento. Num certo sentido, no mundo digital todas as entidades textuais são como bancos de dados que procuram fragmentos cuja leitura absolutamente não supõe a compreensão ou percepção das obras em sua identidade singular (CHARTIER, 2002, p.23).

No contexto atual, também temos que registrar a perda do livro como única referência para os nossos raciocínios e também para os nossos sentimentos, já que os meios de informação e comunicação se transformaram radicalmente. E é nesse contexto de início de século XXI que podemos perceber o quanto se impõe, ao leitor de forma geral e ao aluno-leitor do ensino superior, uma gama de fragmentos, ao invés de obras completas, bem como uma rapidez que é típica do momento em que a informação se confunde com o conhecimento e que o aluno precisa ler, não de forma linear, os textos completos, mas sim remindo o tempo, passando de um texto para outro, de um

autor para outro e, de preferência, de resumos de textos para outros resumos de textos, nos quais o essencial – ou supostamente essencial – está condensado.

A neutralidade na aprendizagem e prática da leitura faz parte de um conjunto de crenças universalistas. Essas crenças não se sustentam quando confrontadas com uma concepção clássica de educação, que é a concepção histórico-cultural², desenvolvida dentro da tradição socialista-marxista.

Ao conceber a educação como produto do desenvolvimento social e determinado pela forma de relações sociais de uma dada sociedade, faz-se uma crítica radical à educação individualista. A educação insere-se no conjunto das relações sociais econômicas, políticas e culturais que caracterizam uma sociedade. Com base nesse entendimento, a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização. Nesse sentido, Libâneo (1999) expressa-se de forma clara:

A educação nunca pode ser a mesma em todas as épocas e lugares devido a seu caráter socialmente determinado. A educação corresponde a modelos socialmente dominantes encarnados pelas classes que detêm o poder econômico e político. A educação enquanto atividade intencional é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais (LIBÂNEO, 1999, p. 74).

Pode ser que no paradigma positivista se acredite na neutralidade da prática da leitura, já que para esse paradigma o “conhecer” é produto de uma mente neutra e receptiva. E mais ainda, com base nas ideias de Comte (1983), o Positivismo proclama teorias básicas, como:

1. A função essencial da ciência é sua capacidade de prever - o verdadeiro espírito positivo consiste em ver para prever;

² Teoria histórico-cultural é uma corrente da psicologia fundada pelo psicólogo e pedagogo russo Lev Vygotsky (1896-1934) e desenvolvida teoricamente com outros psicólogos como Leontiev, Luria, Galperin, Davydov, a partir dos anos 1920. Essa teoria busca compreender o desenvolvimento da mente humana como algo vinculado à cultura (e dentro da cultura, o ensino e a aprendizagem), ou seja, atribui um papel decisivo da cultura na formação das funções psicológicas superiores (Libâneo, 1998, p.3).

2. O positivo designa o real em oposição ao quimérico; é um estado sobre o útil ao invés do ocioso; deve guiar o homem para a certeza, desviando-o da indecisão; deve elevá-lo ao preciso eliminando o vago; deve ser contrário ao negativo;
3. O positivismo não aceita outra realidade que não sejam os fatos que possam ser observados (a psicologia behaviorista considera os comportamentos, que podem ser observados, o que não se pode fazer com os estados mentais: está salvo o positivismo na psicologia);
4. O que interessa ao espírito positivo é estabelecer como se produzem as relações entre os fatos e a objetividade científica através de vários instrumentos (questionários, escalas de atitudes, de opinião, tipos de amostragem, e outros). Não interessavam as causas dos fenômenos porque isso não era positivo.

Todas essas ideias nos conduzem a uma máxima positivista, que é a da neutralidade científica: os fatos são para serem conhecidos de modo absolutamente desinteressado. Assim Comte (1983) se manifesta no seu discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo e em outras obras como o discurso sobre o espírito positivo e o catecismo positivista.

Contudo, na teoria materialista dialética, a matéria, a consciência e a prática social estão interligadas) de tal forma que a consciência só nasce quando em relação ao que já está posto e é indestrutível e absoluto, que é a matéria, da qual tudo o mais vai derivar. A consciência é derivada dos diversos reflexos com a matéria. O que nós chamamos de realidade só o é na relação sujeito-objeto. Nesse item, o papel do mediador é fundamental e não deixa margem para que se pense numa suposta neutralidade, nem das práticas de leitura, nem das práticas educativas em geral (Libâneo, 2009). O mediador o é em função de uma história e de uma sociedade específica. Chartier (2001) explicita bem isso:

A projeção universalista do ato de leitura feita por alguns historiadores é uma ilusão. Assim como as capacidades de leitura postas em funcionamento num dado momento por determinados leitores frente a determinados textos, as situações de leitura são historicamente variáveis. A leitura é sempre um ato de foro privado íntimo, secreto, que reenvia à individualidade? Não. Situações de

leitura nos séc. XVII e XVIII mostram uma leitura mediada, coletiva, manipulada (CHARTIER, 2001, p. 233).

A escrita e a leitura são atividades que se seguem à atividade de pensar. E o verdadeiro sujeito do pensamento do homem é a sociedade. O pensamento de um homem isolado é o reflexo da atividade historicamente formada na sociedade. Essa atividade é apropriada pelo homem, tornando assim sua consciência o reflexo do materialmente existente (DAVYDOV, 1988). É assim, através de uma assimilação feita pelo sujeito, que ocorre a atividade do pensar. Davydov chega a pormenorizar a atividade prática como base do pensamento humano: primeiro o trabalho, que é base de todo conhecimento, e depois a prática, para onde converge o todo (universalidade) e o uno (particularidade).

Quando olhamos para a sociedade como “campo de relações intersubjetivas, ou seja, das relações humanas de comunicação, portanto, também, a totalidade dos indivíduos entre os quais ocorrem essas relações” (ABBAGNANO, 2007), é possível identificarmos esse sujeito do pensamento, que é a sociedade, e a apropriação feita pelo indivíduo das formas organizativas de vida.

Com base nesta visão de sociedade como verdadeiro sujeito do pensamento é que vemos as leituras praticadas em sala de aula, ou nascidas por indicação da escola, como uma prática cultural que muda no decorrer da história e das relações sociais de produção estabelecidas em um dado momento. Quando citamos a questão das relações de produção, fazemos menção àquelas relações recíprocas que se estabelecem entre os homens no decurso do processo de produção. Essas relações podem ser do homem com a natureza e dos homens entre si, através dos meios de produção. Esse conceito suscita uma visão histórico-social e sua preponderância sobre o Positivismo.

Então, torna-se quimérica a visão neutra dos atos de educar, de ler e de pensar e também de expressar-se sobre uma realidade econômica, social ou política.

Quando faz sua explanação sobre a história intelectual, Roger Chartier deixa claro que a leitura é o consumo de um produto cultural. Como produto cultural, a leitura se apresenta como uma mensagem clara, pura e

direta daquilo que o seu autor quis dizer. Contudo, não é desse jeito que ocorre a leitura. A obra não traz uma verdade única e permanente. A própria verdade do autor é, de acordo com Chartier, uma dentre as muitas possíveis. Assim o autor se expressa:

Concebidos como um espaço aberto a múltiplas leituras, os textos e também todas as categorias de imagens não podem ser apreendidos nem como objetos cuja distribuição bastaria identificar nem como entidades cujo significado se colocaria em termos universais, mas presos na rede contraditória das utilizações que os constituíram historicamente (CHARTIER, 2002, p. 61).

Na atualidade, as formas e sentidos das leituras têm mudado até no suporte físico ou material dos textos lidos. Isso, obviamente, tem importância e se constitui num reflexo da organização da sociedade em que vivemos. A leitura feita na tela do computador é uma dessas novidades. No entanto, as leituras de cópias e de fragmentos de textos - em vez de livros completos - têm sido preponderantes.

É nesse ponto que se torna relevante olhar com acuidade as práticas de leitura levadas a termo nas escolas de nível superior de hoje. Em primeiro lugar, olhar o suporte material em que essas leituras são feitas. São as máquinas copiadoras espalhadas em torno das Universidades e faculdades, ou mesmo dentro delas, que fazem a quase totalidade do material a ser lido. As fotocópias estão presentes em todas as aulas ministradas ou a ministrar. Paralelamente, ocorrem as leituras pela Internet e outras poucas nos próprios livros impressos.

No que diz respeito à importância do uso de fotocópias nas práticas de leitura, quero destacar *o papel descartável do papel impresso*. Seja pela dificuldade de se guardar ou arquivar posteriormente as montanhas de papel copiadas, seja pelo rápido desgaste das folhas grampeadas, as cópias têm rapidamente um destino certo: o lixo. Daí a dificuldade de se montar um registro ou arquivo de registros mais sólidos para o conhecimento adquirido durante os anos de estudo na faculdade exceto quando o professor exige registro do que foi lido, para lhe atribuir nota.

No que concerne à fotocópia em detrimento do livro, assim se manifesta Andrade (2007), no estudo que faz sobre a formação dos professores no Brasil e o papel da leitura nessa formação:

A fotocópia constitui para os professores o meio quase exclusivamente utilizado, sendo apresentada em detrimento da possibilidade de outros suportes para a leitura, como a que pressupõe a compra ou o empréstimo de livros em bibliotecas. O uso do livro é levantado de forma negativa, como prática que “infelizmente”, acaba por não ocorrer, que seria desejável, mas, nas condições de nossa realidade, acaba por não acontecer (ANDRADE,

Fica claro, através de seus estudos, que tanto professores quanto alunos não pressupõem o livro como o suporte efetivo de leitura. Existe, por parte de todos, uma lamentação por não se usar o livro. Por outro lado, percebe-se que as fotocópias contemplam a diversidade de textos que são propostos para leitura e que são apenas fragmentos dos livros. É uma leitura “picotada”, porque representa um *mix* de diversos textos que precisam ser usados.

Sem condições de arquivamento e com grande quantidade de fragmentos textuais, sem um caráter de todo, começo meio e fim, os papéis impressos se perdem e não se fixam como matéria de consulta posterior nem de pesquisa e releitura. São poucos os acadêmicos que confirmam o arquivamento ou consulta em material copiado depois que se encerra a disciplina que exigia tal material. Por outro lado, é devido à possibilidade de reunir diversos textos em fotocópias para leitura imediata, barata e objetiva, que as fotocópias tendem a ser vistas como positivas e com a flexibilidade de que o professor necessita para montar os textos para estudo dos alunos.

Todos nós que trabalhamos com o conhecimento sabemos a importância da releitura do pensamento dos nossos mentores ou daqueles que produziram o conhecimento que está escrito e à disposição para leitura, releituras, comparações e análises. Impossibilitados de voltar ao que foi escrito, pois não existe ou raramente são preservados os impressos fragmentados, os acadêmicos perdem uma importante atividade advinda da leitura, que é a consulta a uma biblioteca. Os textos se apagam com o tempo, pois a tinta dos cartuchos de máquinas impressoras ou copiadoras não foi feita para durar ou ser manipulada por muito tempo. Nas cópias as letras se apagam.

Isso já não ocorre com as leituras feitas na tela do computador, que podem ser recortadas, guardadas em arquivos coletivos e individuais e acessadas na velocidade da luz. Muitos alunos já carregam para as aulas seu

pen drive³. Embora esteja ainda na fase inicial de comercialização, o E-books⁴ é, hoje, uma nova forma que começa a ser divulgada para a leitura e arquivo de material textual acadêmico. Assim, a diversidade de suportes de leitura aumenta.

As fotocópias se impõem como práticas, baratas e adaptadas ao atual momento e os professores propõem a leitura de trechos ou capítulos de obras, em vez de obras inteiras. Mesmo quando se faz a leitura de uma obra inteira, a fotocópia aparece como opção para os alunos, principalmente em função do preço. Dependendo da obra, a fotocópia pode custar até quatro vezes mais barato do que o livro original. Seja com o uso da fotocópia, seja com o uso da versão eletrônica da obra, os suportes materiais convivem – e devem conviver por longo tempo – e o significado dos textos pode se transformar. Nesse sentido, registra Chartier (2002):

O texto não existe fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua visão ou sua audição participam profundamente da construção de seus significados. O “mesmo” texto, fixado em letras, não é o “mesmo” caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação (CHARTIER, 2002, p.62).

Nesta materialidade composta por fotocópias se instala uma nova forma de ler. Nova porque fragmentada, mas nova também porque constrói uma relação de objetividade, rapidez e eficácia. Os professores e alunos afirmam a necessidade ou importância de se ler apenas o nuclear dos textos, ou seja, o “mais importante de cada obra”. Com as cópias, isso se torna possível, principalmente quando comparado com os livros completos.

Se a leitura é na verdade uma apropriação de quem lê, que tipo de apropriação nós temos neste contexto? A linha de pensamento, nesta pesquisa, concebe o leitor como um inventor de significados, nunca isolado do seu meio, de sua sociedade, ou de sua história pessoal e coletiva. A fragmentação dos textos acadêmicos em fotocópias é extremamente econômica e acessível, uma vez que de um único exemplar impresso se copiam imediatamente os textos propostos para leitura. Ao relatar as condições

³ Instrumento para arquivo de textos, imagens e sons que são capturados nas aulas ou nos sites da Universidade.

⁴ É um livro em formato digital que pode ser lido em equipamento eletrônico.

de vida na atual sociedade capitalista, informacional e de rede, Bauman (2000) resgata uma fala do escritor Paul Valéry, para concluir seus pensamentos ou dirigir os nossos olhares para este aspecto marcante e diretivo do sistema:

Interrupção, incoerência, surpresa são as condições comuns de nossa vida. Elas se tornaram mesmo necessidades reais para muitas pessoas, cujas mentes deixaram de ser alimentadas... Por outra coisa que não mudanças repentinas e estímulos constantemente renovados... Não podemos mais tolerar o que dura. Não sabemos mais fazer com que o tédio dê frutos (VALÉRY apud, BAUMAN, 2000, p.7).

O texto, nos dias de hoje, comporta na sua materialidade diversos suportes. O conhecimento circula através do escrito nas suas diversas formas: livros, periódicos, revistas, fotocópias, internet. A leitura na Universidade continua a ter o status de ser o fio condutor por meio do qual o aluno acessa o conhecimento. A preferência por leitura de trechos ou fragmentos de obras é o diferencial que apareceu nessas duas últimas décadas. Essa é a mudança que com certeza acompanha a sociedade ou que a sociedade impõe por causa da urgência de fazer circular informações pelos novos meios tecnológicos disponíveis.

As mudanças no ato de leitura vão ocorrendo ao longo da história, acompanhando novas invenções, adequando-se à realidade produtiva da sociedade, enquadrando-se ao tempo exigido para a produção e ocupando o espaço de cada instituição. O que não se pode esquecer é que em todo caso e em todo tempo os leitores dão significado ao que leem. Sobre isso se expressa Chartier, com as seguintes palavras:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Aprendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1999, p. 77).

Os gestos e hábitos mudaram para uma atitude de extrema mobilidade ou praticidade, no sentido de que as mudanças que atingem a humanidade em geral e as pessoas em particular são de uma velocidade como nunca se experimentou antes. Darnton (2009) nos impressiona ao constatar que:

A velocidade das mudanças é de tirar o fôlego: da escrita ao códice foram 4.300 anos; do códice aos tipos móveis, 1.150 anos; dos tipos móveis à internet, 524 anos; da internet aos buscadores, dezessete anos; dos buscadores ao algoritmo de relevância do Google, sete anos; e quem pode imaginar o que está por vir no futuro próximo? (DARNTON, 2009, p. 41)

Essa novidade trazida pelo avanço das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) não muda, contudo, o fato de o leitor continuar dando significado àquilo que lê. Os estudantes usam cada vez mais as novas tecnologias, principalmente o computador e a internet, mas como faziam com o material impresso, eles praticam a leitura num contexto de inventividade. Essa inventividade na leitura representa uma continuidade, e não uma ruptura, no ato de ler. E o que chama a atenção ou aguça a imaginação é pensar como se dará a combinação dos diversos aparatos tecnológicos existentes na construção do significado dado àquilo que se lê. Dito de outra forma, o que os alunos-leitores farão das técnicas que estão disponíveis? Como eles irão combiná-las, uma vez que os recursos técnicos nunca tiveram um significado único?

O certo é que, qualquer que seja a postura dos alunos-leitores dentro do território da textualidade, suas expectativas contribuirão para a construção do significado daquilo que leem. Chartier (1999) nos lembra que,

Aparentemente passiva e submissa, a leitura é, em si, inventiva e criativa. Uma história abrangente da leitura e dos leitores deve, assim, considerar a variação, de acordo com o tempo e o local, das condições de possibilidade e das operações e efeitos de tal invenção e criação. Em nosso mundo, a imaginação do leitor pode mobilizar simultaneamente os diferentes e sucessivos modos de inscrição e transmissão da palavra escrita que herdamos do passado: manuscrito, impresso e comunicação eletrônica (CHARTIER, 1999, p. 31).

A relação entre o texto e o leitor é de caráter dialético: ora o leitor se deixa moldar pelo escrito, ora o escrito é completado no ato de leitura com

elementos que não estão presentes no território textual lido. Dito de outra forma, o leitor, às vezes, para de pensar para seguir o pensamento implícito no texto. Às vezes inventa trechos, completa num sentido a obra, construindo e constituindo-a. A relação entre o texto e o leitor é dinâmica, como enfatiza Zilberman (2001):

Nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência. Como essas propriedades são, por sua vez, mutáveis, as leituras variam, e as reações perante as obras sempre se alternam (ZILBERMAN, 2001, p.51).

Por isso o significado do texto está em mudança. Não somente porque o suporte material dos textos muda, fazendo com que a maneira de captar o lido sofra alterações, mas também porque a época, o contexto e o meio em que vivemos alteram a percepção das obras como um todo. Qualquer que seja o objeto, ele estará sujeito não somente à subjetividade do espectador ou do consumidor, mas também – e sobretudo – àquelas peculiaridades do tempo e do espaço vivenciado no momento exato do seu consumo ou apreciação.

Leitura implica tomar o significado dos textos seguindo o pensamento do autor e, ao mesmo tempo, numa relação dialógica com o texto, dar-lhe um sentido diferente, próprio daquele que faz a leitura, de sua época e da sociedade em que vive. É nessa relação dialógica que a leitura permite o entendimento do texto escrito por outro e, ao mesmo tempo, um conhecimento maior sobre si mesmo.

Se ler é pensar o pensamento de outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É, por fim, aprender não apenas a respeito do que se está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo (ZILBERMAN, 2001, p.53).

Quando consideradas as mudanças ocorridas com a chegada do texto eletrônico, conclui-se que uma delas toca diretamente na forma pela qual o leitor pode construir significados: com o texto eletrônico tudo muda, pois o impossível se torna possível, e se desfaz a rígida limitação do leitor em intervir, que é típica do texto impresso.

Não apenas os leitores podem submeter o texto a uma série de operações (podem indexá-lo, mudá-lo de um lugar para outro, decompô-lo e recompô-lo), mas podem tornar-se co-autores. A distinção entre escrever e ler, entre o autor do texto e o leitor do livro, que é imediatamente discernível na cultura impressa, dá lugar agora a uma nova realidade: o leitor torna-se um dos possíveis autores de um texto multiautoral ou, no mínimo o criador de novos textos compostos por fragmentos deslocados de outros textos. Os leitores da era eletrônica podem construir textos originais, cuja existência, organização e aparência dependem somente deles. Além disso, têm o poder de intervir a qualquer momento para modificar o texto e reescrevê-lo (CHARTIER, 1999, p. 28).

Essa velocidade e a possibilidade de fazer uma leitura diferenciada são, em termos de formato, aplicadas a outras atividades no campo do conhecimento. Não em termos de autonomia ou de intervenção do sujeito, mas no imperativo da velocidade com que as práticas devem ser feitas, aprendidas, modificadas e substituídas por outras práticas e por outro tipo de conhecimento. A leitura de um texto eletrônico se mostra flexível, cheia de possibilidades e marcada por um modo rápido de ler, descontínuo quando comparado à leitura impressa.

A aquisição de informações ganha uma velocidade ou uma objetividade que é diretamente proporcional à realidade trazida pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Daí que o conhecimento prático necessário para a vida produtiva do trabalhador é mais mutável hoje do que num passado recente, e o seu valor decai rapidamente. É como se o conhecimento exigido pela atual civilização se desvalorizasse, como ocorreu com a moeda em tempos de alta inflação no Brasil anterior à estabilização econômica.

A percepção é a de que o conhecimento produzido na apropriação das leituras é o mesmo conhecimento de que se faz uso para conseguir um emprego, ser aceito no mercado de trabalho, construir uma nova engenhoca eletrônica ou lançar um novo produto no mercado de consumo. No entanto, o saber prático exigido pelo sistema de consumo é diferente do saber teórico, já que este último, desprovido do caráter provisório e descartável do primeiro, precisa de tempo para ser compreendido.

CAPÍTULO II

A LEITURA NO CONTEXTO ACADÊMICO

A circulação de sentido entre os homens é sempre levada a efeito através de expressões sígnicas, presentes em diferentes tipos de linguagem: oral, escrita, musical, corporal etc... Melhor especificando: as relações intencionais homem-mundo somente são possíveis de serem efetuadas porque existem diferentes linguagens que medeiam as situações específicas de comunicação (SILVA, 2005, p. 61).

1 Prática da leitura e produção de sentidos

Nos cursos de formação acadêmica superior, a prática da leitura deve tomar o papel central para a conjugação e compreensão de três realidades circundantes: nós, o mundo e os outros. O leitor, na linguagem do senso comum, está sempre acompanhado, tem seu mundo povoado de teorias, perspectivas e personagens que o aproximam ou distanciam do que nós chamamos de real, ou o que é percebido pelos sentidos. Tendo isso como pressuposto, o que chama a atenção é o papel do livro ou textos escritos que inscrevem, na mente de quem lê ou no seu emocional, uma realidade circundante que o faz crescer e também o forma no sentido de compreensão de si e da sociedade. Aqui entra uma busca: o livro, texto escrito ou eletrônico é algoem si? Ou seja, o livro tem o poder de transformar as pessoas por ser livro, quase um objeto sagrado (quando não o é mesmo considerado sagrado), independentemente de quem o lê e de que prática de decifração traz o leitor?

Ou o livro é apenas uma mensagem que depende de quem o lê? Hébrard (apud CHARTIER, 2001) nos lembra desta segunda afirmação:

Colocando o acento sobre o ler mais do que sobre o livro, sobre a recepção mais do que sobre a posse, os pesquisadores demonstraram amplamente que, na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança se contentaria em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato (p. 37).

É um fato aqui considerado de grande relevância, pois os estudantes e as leituras praticadas no ambiente universitário trazem as marcas da construção humana e social. Trazem também um humano construído por seu mundo circundante num ritmo dialético, em que ora o mundo circundante tece o ser humano, ora este se apresenta como tecelão daquele mesmo mundo.

Silva (2005), quando da sua tese de doutoramento sobre o ato de ler, fez questão de ampliar nossos horizontes em relação às leituras e aos complexos arranjos que se compõem na decifração, compreensão e reescrita dos textos, nas escolas.

O ato de ler é objeto de estudos interdisciplinares de diversos matizes, como da psicologia, da educação, da sociologia e história. A preocupação demonstrada na obra *O ato de ler* (SILVA, 2005) é de caráter amplo e reúne um feixe de questões como a estrutura do ato de ler, a presença do ato de ler no projeto humano, a leitura dentro do problema hermenêutico e a leitura crítica, dentre outras. No prefácio de sua tese de doutoramento, o referido autor deixa claro que os processos mentais envolvidos na leitura (e que serão nela abordados) são de grande complexidade e não podem ser estudados de forma simples. Para exemplificar isso, quero apenas chamar a atenção para processos que envolvem a percepção de palavras pelo leitor e o trabalho dedicado à construção do significado da palavra “compreensão”. O que seria ou envolveria a “compreensão” do que está sendo lido pelo acadêmico? Foram identificados os seguintes componentes para a compreensão:

1. Conhecimento das palavras;
2. Raciocínio na leitura;
3. Capacidade para focalizar a atenção em proposições explícitas do autor;
4. Capacidade para identificar a intenção do autor, seus propósitos e seus pontos de vista;
5. Capacidade para derivar significados novos a partir do contexto;
6. Capacidade para identificar

proposições detalhadas num trecho; 7. Capacidade para seguir a organização de um trecho e identificar os antecedentes que se referem a ele; 8. Conhecimento específico dos recursos literários; 9. Capacidade para selecionar o principal pensamento de um trecho (SILVA, 2005 p. 17-18).

O primeiro aspecto que nos chama a atenção é a referência ao simples conhecimento das palavras, seu significado mais comum. Conquanto pareça de uma simplicidade enorme, estudantes universitários continuam a operar leituras de textos os mais variados, sem decodificar o que está escrito. Caso ilustrativo nos foi relatado pelo professor entrevistado dos cursos de Pedagogia e Letras na instituição pesquisada, a UniEvangélica, que se deparou com alunos que não conseguiam dar exemplos de retidão como um valor moral importante no processo de administração pública ou privada porque não sabiam o significado da palavra “retidão”, embora no texto dado para leitura houvesse a explicação de que valores como ética, retidão, trabalho em equipe e honestidade fossem elementos interligados para tornar possível e maximizar a produtividade e criar ambiente favorável aos compromissos da empresa e da escola com a sua missão. Exemplos como esses só foram detectados pelo professor quando os estudantes foram cobrados a dar explicações das leituras de forma direta ou através de leitura dirigida por questões previamente elaboradas. Não pode existir leitura sem a primeira decodificação das palavras. Caso que se complica quando os textos acadêmicos usam – porque são de sua natureza – palavras que exprimem conceitos teoricamente construídos pelos autores e cuja complexidade é maior.

O raciocínio na leitura já implica uma capacidade de concentração que o ambiente muitas vezes não proporciona. É que uma boa parte das leituras se efetiva mesmo é dentro das salas. Professores nos testemunharam que por muitas vezes é necessário fazer um “esquema” no quadro depois da exigência das leituras para explicar a importância do texto e quais os seus aspectos mais relevantes, bem como suas conexões com a matéria estudada. Nesse caso específico, não se leem os textos na sua totalidade, mas somente os trechos considerados mais relevantes ou esclarecedores.

Para prosseguir na compreensão dos textos acadêmicos, outra exigência é identificar a intenção dos textos paulatinamente. De acordo com o avanço das leituras e das explicações feitas pelos autores, sem se desviar da

intenção ou das características salientadas pelo texto através das idéias nele expressas, evitar não confundir as opiniões pessoais com as opiniões ou teses dos autores. Muitas vezes existe uma doxa aceita pela maioria dos leitores que torce ou distorce o que autores quiseram dizer. Problemas com “chavões”, preconceitos ou ignorância aos trabalhos teóricos, que impedem o avanço da compreensão do texto original e interrompem, sem mesmo ter começado, o processo de leitura.

Do quinto componente em diante, pode-se dizer que, alcançada uma compreensão que eu chamarei de básica, a leitura ganha significado contextualizado, porque os leitores acadêmicos deverão relacionar cada trecho lido com o todo da obra, derivando daí novos significados, entendendo parte a parte e podendo, num sentido mais amplo, “dialogar com o autor”. Esse diálogo faz do estudante um leitor que não somente entendeu partes dos textos, mas que também sabe, agora, relacioná-las com um todo, que vai da obra total à realidade vivida.

Esses nove componentes citados se referem à questão cognitiva e há que se considerarem também outras questões, como as de natureza histórica e emocional.

Ainda como uma observação não menos importante, depois desses nove componentes, segundo o autor um leitor acadêmico deve se envolver em outros processos ou passos como:

Fazer referência; 2. Ver implicações; 3. Julgar a validade, qualidade, eficiência ou adequação das ideias apresentadas; 4. Comparar os pontos de vista de diferentes autores sobre o mesmo problema; 5. Aplicar as ideias adquiridas a novas situações; 6. Solucionar problemas através de novos e melhores padrões de pensamentos (SILVA, 2005, p. 20).

Nesta abordagem de cunho psicológico, cognitivo, mas também envolvido ou traspassado pela história, a sociologia e a economia, vemos a complexidade que envolve a prática da leitura e, paralelamente, a sua importância, que nos mostra como se pode fazer uso dessas abordagens para melhorar essa prática e ver os desdobramentos dos seus estudos para o desenvolvimento dos processos pedagógicos.

Conceituar leitura, de acordo com Silva (2005), é tarefa que exige reflexão, pois “a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados” (SILVA, 2005, p. 96). Uma observação de fundamental importância da leitura como ato é a de que:

Como ato de ler sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente ôntico (SILVA, 2005 p.96).

Cumpridas essas metas ou passados à risca esses componentes didaticamente expostos, espera-se que os estudantes possam fixar na memória os conteúdos dos textos, seja em qual suporte for. Não é ou foi um processo de leitura e memorização, mas sim de leitura efetiva, que ultrapassa o campo de apenas reter ou evocar conteúdos posteriormente. Os estudantes poderão, não somente para além dos muros da Universidade, mas também dentro deles, utilizar o conhecimento acumulado através de gerações e apropriado por leituras de textos escritos que trazem as marcas da produção humana.

Na leitura geral e na leitura direcionada, obrigatória, para fins de aprendizagem e avaliação, no primeiro momento o leitor “experimenta uma situação desencadeada tão somente pela leitura: ele consegue ocupar-se com os pensamentos de outro” (ZILBERMAN, 2001, p. 52).

Pensar os pensamentos alheios e se ocupar das reflexões feitas por outros são afirmações que nos impelem ao confronto de ideias sobre um mundo que construímos com nossos padrões culturais e de um mundo que se nos apresenta pelos olhos e a reflexão de outros. Nas leituras realizadas, vamos além da compreensão das ideias de outros. Produzimos, em nós mesmos, um processo de construção do significado das coisas que nos cercam e refletimos sobre nós e sobre um mundo a que até então não tivemos acesso ou que não percebíamos.

Na prática da leitura evidenciada no debate entre Bourdieu e Chartier (2001), aparece de forma consensual uma visão sobre escrita e leitura como direitos inalienáveis e como elementos fundamentais na formação

humana e cidadã. Bourdieu afirma participar “da crença da importância da leitura, da convicção de que é muito importante ler e de que alguém que não lê é mutilado, etc. O próprio das produções culturais é que elas produzam a crença no valor do produto. E que nessa produção de crença todos façam parte” (apud CHARTIER, 2001, p. 237).

Essas são algumas abordagens iniciais sobre a importância da leitura na formação do ser humano. Dizer que o homem moderno é leitor é extremamente simplista. Conquanto seja importante, é necessário aprofundar esta questão.

Aprender a ler é uma capacidade conferida a todo ser humano. Conferida, porque essa é uma prática educativa que “obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, mas esta é mais ensinada pela escola. O que decorre que o nível de escolarização é mais forte do que a origem social; que vem em segundo lugar” (BOURDIEU, apud CHARTIER, 2001, p. 237). Na escola ocorrem a aprendizagem da decifração, com princípios elementares, e a possibilidade de proporcionar aos estudantes a apropriação de diferentes textos, que é o objeto de análise desta pesquisa. Conquanto exista uma prática de leitura escolarizada, ensinada e baseada em protocolos pedagógicos, vale lembrar que a leitura dos textos é variável e a escola não se situa como única para a formação de leitores, como afirma Chartier (2001):

Uma história da leitura afirmará que as significações dos textos quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles. Daí uma dupla consequência. Antes de tudo, dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores. Em seguida, pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras; íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido (CHARTIER, 2001, p. 78).

As grandes mudanças pelas quais passaram os modos de inscrever, arquivar e pôr em circulação os escritos devem nos mostrar as “grandes evoluções” da cultura escrita e as suas consequências para a história e formação das sociedades. Incluem-se, aqui, as maneiras pelas quais essas sociedades vieram a se organizar, bem como os homens se relacionariam daí em diante. Isso está posto em função de que as periodizações feitas da história

humana, levando em consideração a escrita e a leitura, marcam rupturas decisivas no processo de civilização.

Chartier (2003) nos lembra dos estudos do filósofo Vico, em *La scienza nuova* (1725), em que a periodização dos escritos ou da transmissão de textos obedeceu a três épocas: numa primeira linguagem escrita, os *hieróglifos* constituem uma linguagem divina, formada de atos tácitos religiosos ou de cerimônias sagradas - uma *idade dos deuses*; numa segunda linguagem, denominada *idade dos heróis*, manipulam-se e utilizam-se os signos e imagens, bem como as metáforas e comparações, que formam, na linguagem articulada, a riqueza da poesia; e, por fim, a *idade dos homens*, na qual Vico identifica a linguagem por meio das palavras articuladas e com as letras que se tornaram como gêneros, aos quais remetem todas as falas.

Nesta periodização, a ela seguem outras como as de Condorcet e de Malesherbes (Chartier, 2003), a transmissão dos textos e a possibilidade de generalização da leitura geraram uma sociedade mais aberta. A decifração de códigos era um instrumento de poder e sua democratização fez nascer um novo tipo de civilização.

Os poderes constituídos ao longo da história, em alguns momentos, associaram o livro e a possibilidade de leitura como um poder a ser combatido quando essas leituras eram tidas como más e seus autores como pérfidos e hereges. Daí o seu combate em algumas ocasiões. O historiador Reston (2005) dá um exemplo que ocorreu durante a Inquisição espanhola:

A 18 de Dezembro de 1499, numa atmosfera de invocações do fogo do inferno, foram batizados três mil muçulmanos que nada sabiam da sua nova religião. Alguns meses mais tarde, na Praça da Rambla, em Granada, erguiam-se no ar o cheiro de Corões que ardiem na fogueira. Só num dia foram publicamente queimados quinze mil, muitos deles obras preciosas, cuidadosamente caligrafadas e ricamente ornamentadas (RESTON, 2005, p. 377).

À consciência da necessidade de preservar o que estava escrito para a composição de um acervo da totalidade do conhecimento humano, interpõem-se a perseguição, a morte e a queima de livros – e até de autores – no intuito de preservar uma estrutura social, econômica e ideológica.

Na França dos séculos XIV a XVIII, o jogo de poder era exercido a três: a Igreja católica, o Parlamento de Paris e a Monarquia. A esse respeito,

Chartier (1999) relata que no século XVI encontramos um processo: o de Étienne Dolet que, condenado por ser impressor e autor de textos que podiam se transformar em prefácios ou prólogos de obras de autores protestantes, acabou numa fogueira, queimado junto com seus livros.

A relação do que está escrito com o poder, conquista ou manutenção dele, vem registrada na história desde a Grécia antiga. Na *República*, de Platão, existe o rebaixamento da poesia e a identificação de poetas como Homero e Hesíodo como os de comportamentos socialmente indesejáveis. Isso porque na cidade ideal que Platão tinha em mente não existia lugar para dramaturgos nem para poetas épicos.

Existe o reconhecimento de que a leitura não somente dá acesso ao mundo dito civilizado, mas também prepara, alerta e acorda, para outras realidades, aqueles que a praticam. Mais uma vez, ao concluir uma análise histórica da leitura, Zilberman (2001) afirma que:

Capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediado pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para a sociedade ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada, encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos (ZILBERMAN, 2001, p. 38).

Quer nos registros históricos mais distantes, quer num grupo focal realizado em turmas universitárias de hoje, observamos o status da leitura e a importância dos textos escritos através das opiniões colhidas de forma espontânea nos grupos focais e na leitura dos textos acadêmicos e históricos analisados. Então, as manifestações valorativas das práticas de leituras expressas pelos estudantes podem ser entendidas como manifestações da própria sociedade.

Essa constatação do status e da importância da leitura, ou seja, o fato de os estudantes considerarem a importância crucial das práticas de leitura para a aprendizagem, deveria, por consequência, implicar um maior volume de leituras.

Andrade (2007), ao pesquisar as diferentes práticas adotadas pelos professores de ensino superior da rede pública, relata que: “para os professores, o instrumento de base para a condução das aulas, fundamento de suas estratégias pedagógicas, é a leitura” (ANDRADE, 2007, p. 125). O fio condutor do desenvolvimento dos cursos é a leitura. Os professores dão

visibilidade ao planejamento de suas aulas por meio dos textos escolhidos para leitura com os alunos. A autora também constatou em sua pesquisa que as leituras se dão hegemonicamente por meio de fotocópias.

A importância da leitura e sua prática na Universidade como fio condutor do desenvolvimento dos cursos cria a ideia de que os estudantes lerão no decorrer dos cursos aquilo que foi consagrado pela academia nos programas das disciplinas. Contudo, ainda que isso ocorra, existe uma multiplicidade de leituras ou de apropriações de textos através das leituras que foram propostas nas aulas. Como afirma Chartier (1999):

Cada leitor, para cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz este leitor semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade. O que muda é que o recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios. O que se deve notar, e que é difícil para os historiadores e sociólogos, é o princípio de organização da diferenciação. Não há invariância ou estabilidade deste princípio. O que torna pensável um projeto de história da ou das leituras, que não caísse numa espécie de coleção infinita de singularidades irreduzíveis, é a existência de técnicas ou de modelos de leituras que organizam as práticas de certas comunidades: a dos místicos, a dos mestres, a dos mestres da escolástica da Idade Média, a de determinada classe social do século XIX etc. (CHARTIER, 1999, p. 92).

A leitura é uma prática que se dá na história. Por conseguinte, carrega as práticas – todas elas – que compõem o quadro formativo do sistema social e econômico predominante. Com certeza a boa leitura, aquela em que se consideram os diversos arranjos no ato de ler, como descrito por Silva (2005), traz um sistema normativo que parte da decodificação das palavras e chega até a capacidade para selecionar o principal pensamento de trechos lidos. A leitura como fio condutor dos cursos superiores deve capacitar os acadêmicos para solucionar problemas através de melhores – e sempre melhores – padrões de pensamento.

Desenvolver melhores padrões de pensamento torna-se possível a partir da linguagem adquirida na leitura dos textos acadêmicos por meio de práticas que são mais do que apenas “estudos”. Davydov (1988) descreve a atividade de aprendizagem obedecendo a uma sequência lógica. O conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico e não vai se confundir com o termo “estudo”, que designa a aprendizagem em termos mais gerais e

que pode ocorrer através de jogos, do esporte e do trabalho. Nas palavras de Davydov:

Mas a atividade de aprendizagem (baseada na escola) tem um conteúdo e uma estrutura especiais e deve ser diferenciada de outros tipos de atividade que as crianças realizam tanto nos anos iniciais da escolarização quanto em outros momentos da vida (por exemplo, da atividade lúdica, da atividade sócio-educacional, da atividade relacionada ao trabalho). Embora na idade escolar inicial as crianças realizem todas as atividades citadas e outras adicionais, a atividade principal e conducente nesta fase é a atividade de aprendizagem formal. Ela determina o surgimento das principais formações psicológicas básicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento mental geral das crianças em idade escolar e, também, o desenvolvimento de sua personalidade (DAVYDOV, 1988, p. 90).

Davydov (1998) está analisando a educação escolar de crianças do Ensino Fundamental, mas essa atividade de aprendizagem prossegue durante o tempo e a vida escolar de todos os estudantes, porque o conteúdo teórico a ser apreendido é exatamente aquele que tem na escola o seu lugar de prioridade e na leitura uma constante para se acessar os conhecimentos produzidos.

Pela leitura se acessam os conteúdos acadêmicos e as palavras são o meio indispensável para expressar os conhecimentos. O professor é mais que um condutor, um facilitador ou transmissor. Segundo Davydov (1998):

O professor não somente comunica às crianças as conclusões científicas finais mas, em certo grau, ele também reproduz o caminho pelo qual essas conclusões foram alcançadas (“a embriologia da verdade”). Ao usar esta abordagem, o professor “demonstra aos alunos o mesmo caminho percorrido pelo pensamento científico, força os alunos a seguir o movimento dialético do pensamento para a verdade, tornando-os, de certo modo, co-participantes da busca científica” (DAVYDOV, 1998, p. 91).

Com isso, o professor está ensinando os alunos a formar conceitos teóricos. Essa é uma atividade extremamente criativa, que está distante da aquisição passiva de conhecimentos ou de sua simples memorização. Aqui se encontra a verdadeira atividade de aprendizagem que tem como conteúdo acadêmico a apreensão do conteúdo teórico. Esse conteúdo teórico vai ser chamado de conhecimento. E assim se expressa Davydov:

Consequentemente é totalmente aceitável usar o termo “conhecimento” para designar tanto o resultado do pensamento (o reflexo da realidade), quanto processo pelo qual se obtém esse

resultado (ou seja, as ações mentais). Todo conceito científico é, simultaneamente, uma construção do pensamento e um reflexo do ser. Deste ponto de vista, um conceito é, ao mesmo tempo, um reflexo do ser e um procedimento de operação mental (DAVYDOV, 1998, p.94).

Como a apropriação do conhecimento se estende por toda a vida escolar, a relação do professor com os alunos e a sua postura ou estilo de trabalho sempre se fará importante. A atividade de aprendizagem, como é descrita por Davydov, está eivada de caracterizações que se estendem pelos canais psicológicos dos indivíduos. Contudo, o que queremos enfatizar aqui é o processo de “captura” do conhecimento, que se faz como uma atividade criativa e por meio dos signos da linguagem verbal. É também através desses meios semióticos que os conhecimentos estarão disponibilizados.

A busca desses conhecimentos vai acompanhar os estudantes até para além do nível superior, no pós-doutorado. No entanto, a atividade de aprendizagem é aquela que se dá no âmbito institucional, exatamente aquela que nos interessa, embora saibamos que os “ambientes de aprendizagem” sejam variados e que a escola perdeu, nesses últimos anos, o status de única agência de ensino.

No processo de aprendizagem é que o professor mediador tem uma função de extrema importância, pois a sua tarefa é de direção e envolve planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programando tarefas, criando condições de estudo dentro da classe e incentivando os alunos para o estudo.

É lugar comum dizer que o ensino torna-se fundamental quando bem orientado, com atividades corretamente direcionadas, porém nesse caso existe uma integração entre o que está sendo ensinado e aquilo que é vivenciado cotidianamente. Por isso é que os alunos têm a possibilidade de se desenvolverem na atividade de pensar, de criar conexões mentais, intrapsíquicas, que são valorosas e de, ao mesmo tempo, relacionar o saber de forma mais imediata ao contexto social e cultural em que ele vive. Libâneo (2008) fala que quando isso acontece é porque o professor aprendeu o seu duplo papel, que é o de conhecedor do conteúdo a ser ensinado e de como ou por quais meios deve ele ensinar. Procedendo dessa forma e com essa compreensão, ocorre um ensino verdadeiro porque os alunos desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais e podem assimilar ativamente

pessoalmente os conhecimentos, aplicando-os nos exercícios em sala de aula ou na prática de vida.

O conhecimento construído pela mediação dos professores deve ser, antes de tudo, aquele que serve a uma análise profunda e ampla do mundo e do ser. Por isso não é descartável, móvel nem mutável, mas é estruturante e estruturado historicamente. Esse é o conhecimento que, apreendido pelas leituras e pelas diversas mediações, será fundamental para a compreensão do mundo circundante com todas as suas conexões internas e externas, interpsíquicas e intrapsíquicas.

Quando analisado o conteúdo do pensamento teórico que é apropriado pelas leituras de forma individual (conteúdo que foi produzido coletivamente), cresce o papel do mediador, do professor como buscador de textos, de leituras que deverão ser realizadas. Afinal, são essas leituras as expressões do conteúdo teórico e ao mesmo tempo a ferramenta de apropriação dos conhecimentos.

Para isso é preciso, na escolha dos conteúdos e dos suportes das leituras, ter em mente os passos para a formação de conceitos científicos. São esses conhecimentos que formam o conteúdo de aprendizagem no ensino superior. Os textos escritos nas suas diversas plataformas devem servir de material de estudo a professores e alunos do ensino superior. O pensamento teórico é formado por esses conceitos e devem ser apropriados num estudo sistematizado. Quanto a isso, assim se manifesta Davydov:

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular os alunos, com a ajuda dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral principal e, ao mesmo tempo, descobrem que essa relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral principal identificada, os alunos constroem com isso, uma abstração substantiva do assunto estudado. Continuando a análise do material curricular, eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva do assunto estudado (DAVYDOV, 1998 p.94).

Ao identificar um princípio geral no material estudado e eliminar o não essencial, os alunos poderão tomar o princípio geral, o nuclear, e usá-lo para analisar situações particulares em que se encontra o objeto a ser conhecido. É o momento em que os alunos farão generalizações para depois,

finalmente, apresentar o conceito básico. Embora sintética, a exposição presente se faz necessária para ressaltar a leitura e interpretação dos textos no processo de ensino. Com a mediação do professor, uma atividade de aprendizagem se configura, toma forma. E aquilo que foi apreendido passa para um plano verbal e se aloja no interior dos estudantes, ou seja, eles interiorizam os conceitos estudados.

O caráter dinâmico e ao mesmo tempo profundo do conhecimento humano faz da tarefa de aprendizagem muito mais do que uma atividade mecânica amparada por recursos técnicos e didáticos. Torna-se antes de tudo, uma atividade de produção historicamente criada e que depende do papel do professor, enquanto sujeito e mediador do processo, bem como do dos alunos, enquanto sujeitos ativos, independentes e criativos.

A leitura será uma atividade significativa apenas quando conseguir conduzir os estudantes àquilo que é nuclear nos conceitos e, concomitantemente, possibilitar a eles o entendimento de como o conceito foi construído.

2 A leitura e seus suportes

Todo texto escrito existe em uma forma material. Na história, essa materialização ocorreu assim: o manuscrito antigo, que reproduz a cultura do escrito à mão; o texto impresso que representa a cultura do impresso ou o mundo de Gutenberg, a partir do século XV; mais recentemente, o texto eletrônico, apresentado como uma revolução na história do livro e das leituras, pela reprodução mundial e diária de milhões de páginas.

Este último também vem estruturado em um suporte material do escrito que, embora traga muitas novidades, não representa uma ruptura total com a cultura do impresso. Chartier (1999) enfatiza que:

A transformação não é tão absoluta como se diz: um livro manuscrito (sobretudo nos seus últimos séculos, XIV e XV) e um livro pós-Gutenberg baseiam-se nas mesmas estruturas fundamentais – as do códex. Tanto um como outro são objetos compostos de folhas

dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão dos cadernos. Estes cadernos são montados, costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações, os índices e os sumários: tudo isso existe desde a época do manuscrito. Isso é herdado por Gutenberg e, depois dele, pelo livro moderno (CHARTIER, 1999, p. 7 e 8).

O processo histórico de “convivência” dos diversos suportes nos impossibilita de falar em “revolução” do escrito e da leitura como se o aparecimento de um novo suporte – nesse último caso o do texto eletrônico – fosse sepultar outros suportes e modos de leitura de forma imediata, pois algumas características se mantêm e outras mudam, às vezes de forma mais radical em determinados momentos da história.

Chartier (1999) fala que com o texto eletrônico o livro, como nós o concebíamos até então, sofre mudanças marcantes porque, como objeto, ficou mais complicado defini-lo. A tela sobre a qual se lê o texto eletrônico é uma novidade em termos de estrutura material para o escrito. O que será também para a sua leitura, pois não será manuseado diretamente nem imediatamente pelo leitor. Assim ele se justifica:

O fluxo seqüencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: (...) é uma revolução na estrutura do suporte material do inscrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 1999, p. 13).

Nesse sentido material, o texto eletrônico permite a mobilidade e o recorte de vários textos simultaneamente. É a possibilidade de comparação, de reunião e de recortes de textos variados e de diversas fontes que possibilita um ganho de tempo, uma economia de leitura e de objetividade diferenciada em termos de escolha e necessidade “do que deve ser lido”.

Podemos afirmar que a leitura através do suporte eletrônico é um tipo diferente de leitura, porque essa mobilidade que a leitura eletrônica permite é uma mobilidade utilizada. Os estudantes concordam em que essas leituras são múltiplas e, quando as realizam na tela do computador, eles não param em apenas um texto, mas percorrem outros. No suporte eletrônico, é cada vez maior a quantidade de textos resumidos que explicam os textos acadêmicos;

são páginas - diríamos - de generalidades conceituais mais concisas. Talvez por trás dessa leitura esteja se criando uma nova forma de pensamento:

O estilo de leitura promovido pela Internet, um estilo que coloca a “eficiência” e a “imediatez” acima de qualquer outra coisa, pode estar diminuindo nossa capacidade de leitura profunda que emergiu quando uma antiga tecnologia, a prensa, tornou os longos e complexos romances algo comum (CARR, 2010, **faltou a página. Se for da Internet colo que s/p**).

Os textos eletrônicos e sua leitura vêm aumentando muito e, neste contexto, a Internet tem situação privilegiada, pois é através dela que os textos se multiplicam, entrelaçam-se e tecem uma teia de infinitas possibilidades, tanto para informação quanto para pesquisa ou produção de conhecimentos. A internet ainda está por ser estudada no que se refere a interferências e modificações nas maneiras de pensar e de se informar para conhecer e manipular ou cruzar dados importantes para as ricas conexões mentais que fazemos. O próprio Carr (2010) fala da Internet como sendo atualmente o nosso mapa, nosso relógio, nosso jornal, nossa máquina de escrever, nossa calculadora, nosso telefone, nosso rádio e nossa TV.

A Internet promete um impacto de longo alcance na cognição. Num artigo publicado em 1936, o matemático britânico Alan Turing provou que um computador digital, naquele tempo apenas uma hipótese, poderia ser programado para cumprir a função de qualquer outro aparelho de processamento informacional. E é isso que vemos hoje. A Internet uma espécie de imensamente poderoso sistema computacional, está subsumindo a maioria das outras tecnologias intelectuais (CARR, 2010, **idem**).

O texto eletrônico na Internet ganha o seu espaço de poder, um espaço que se expressa, segundo Castells (2003), em números cada vez maiores, que seriam, no ano 2000, na ordem de 7,3 milhões de páginas da web por dia em novas informações. Ele também ressalta que desde o ano 2000, 93% da informação anual vêm sendo produzidos em forma digital. E o que chama ainda mais a atenção são outros dados que tornam a Internet ainda mais gigante e poderosa em termos instrumentais, como a quantidade de emails produzidos por ano, que é quinhentas vezes maior que a de páginas presentes na web. Por isso Castells (2003) escreveu uma obra com o título “A galáxia da internet”, que é uma forma de expressar a grandiosidade desse imensamente poderoso aparelho computacional.

A internet tem sua origem fundamentada no binômio Estado/Universidade (CASTELLS, 2003, p.23) e dentro do contexto acadêmico de pesquisa, desvinculado dos negócios ou da estrutura de lucratividade da economia, que não dispunha de recursos para bancar pesquisas tão volumosas e caras. Só o Estado poderia fazer tal investimento. E foi o Estado Norte Americano que no contexto de Guerra Fria fez o aporte de recursos que, apoiados no capital intelectual das Universidades, desenvolveu de forma cabal as novas tecnologias da informação e da comunicação. Contudo, o desenvolvimento da Internet invadiu todos os escaninhos da vida das sociedades humanas: das escolas, das empresas, da produção, da organização e engenharia das empresas e dos Estados, da organização das instituições sociais ao redor do planeta. Com uma presença cada vez maior nas instituições sociais, as novas tecnologias da informação e da comunicação têm se tornado instrumentos de crescimento nas pesquisas, na produção e no consumo de bens de toda natureza, porém nada garante que as diferenças sociais e econômicas estejam diminuindo. À exclusão social pode se seguir a exclusão digital que insiste em manter separados segmentos de uma mesma sociedade.

Os textos eletrônicos se inserem como necessidade de uma sociedade que se reestrutura, uma sociedade na qual o indivíduo, para se desenvolver, precisa de níveis sempre mais altos de preparo profissional e de auto-aprendizagem ao longo de toda a vida, “pois não cabe pensar na figura do sujeito escolarizado para sempre” (SACRISTAN, 2003, p.111). A estrutura disponível para se informarem, compararem e julgarem artigos, resumos, informações históricas e diárias depende agora da disponibilidade e motivação do leitor. Nessa afirmação superestimamos o poder de acesso às novas tecnologias que são formadoras dessa nova sociedade, sem nos deter na questão da reprodução das desigualdades que geraria a já citada exclusão social. Como observa mais precisamente Sacristan (2003):

Rompendo as travas espaço-temporais para transporte e acesso ao conhecimento, diminuindo a ocupação de espaço para seu armazenamento, englobando progressivamente em uma rede de redes todo o digitalizável (letras, imagens e sons), há apenas um limite: a capacidade das pessoas para acessar os conteúdos da grande rede, suas possibilidades para conduzir (compreender, relacionar) os conhecimentos, suas estratégias para encontrar o que

necessitam, as motivações para “navegar” livremente e a disponibilidade da tecnologia para poder fazê-lo (SACRISTAN, 2003, p. 112).

Para os estudantes dos cursos superiores noturnos, que são trabalhadores durante o dia, essa questão sobre a capacidade de acessar os conteúdos da grande rede de computadores se faz significativa, em função da existência ou não de barreiras sócio-econômicas e da possibilidade de usar os equipamentos disponíveis na biblioteca da instituição que frequentam.

São essas novidades tecnológicas, advindas da agilização e da “economia de tempo” e também de dinheiro (o caso específico do menor custo das cópias em relação à obra impressa e adquirida em livrarias, sebos, e outros estabelecimentos), que tornam interessante pesquisar: de um lado a viabilização do material a ser lido num tempo quase que instantâneo, e por outro lado a cópia e leitura de fragmentos de textos, em função da necessidade de economizar tempo – como dizem os estudantes – e de assimilar grandes conteúdos sem demora.

Chartier (1999) afirma ser esse um momento único na história da humanidade, porque a possibilidade de as pessoas disporem do que está escrito em todas as partes do mundo, sem precisar para isso que as obras estejam reunidas num só lugar, perde seu caráter inelutável. Torna-se possível o sonho da biblioteca que reuniria toda a produção escrita e registrada da humanidade através da história. A “biblioteca de Alexandria” passa a existir desterritorializadamente, e acessível a uma parcela cada vez maior da população mundial, e não somente de professores, pesquisadores e estudantes, mas também de todo e qualquer leitor que por curiosidade queira aprender um conteúdo

Os textos eletrônicos se multiplicam uma vez que a acessibilidade a eles cresce e começam a surgir problemas pela dispersão. Ou seja, se antes a questão era a dificuldade de reunir todos os textos escritos sob os diversos tipos de suporte material no mesmo espaço físico, hoje a questão é se perder na imensidão dos espaços digitais – os “oceanos da Internet”.

Outra questão que se põe é a possibilidade ou não de os estudantes se fixarem por muito tempo no registro escrito digital, sem se dispersarem para outros escritos digitais e ter a atenção da mente desviada por diversos feixes

que se apresentam, nos textos, como labirintos de infinitas possibilidades. Ou até mesmo ter sua atenção desviada para raciocínios “telegráficos”, em oposição ao desenvolvimento racional feito em textos longos e para reflexões que exigem mais tempo e dedicação. Parece-me que a preferência dos estudantes por textos curtos, sucintos e dispostos abundantemente via internet seduzem na hora de ler para apresentar em sala de aula algum trabalho, ou mesmo para “ganhar tempo” no preparo de aulas ou tarefas propostas pelo professor para dinâmica em sala, mudando-se, então, a forma de recepção do escrito. As consequências disso não se podem aquilatar ainda, contudo uma conclusão possível é a de que o texto eletrônico conduz os estudantes para leituras precisas no que se refere a serem resumidas e diretas. A questão da fidelidade aos escritos originais de textos lineares e densos, que exigem leitura vagarosa e reflexiva, não foi nesse momento avaliada, porque exigiria a análise da reescrita desses textos, feita pelos estudantes após a leitura deles, o que essa pesquisa não fez.

3 Os textos eletrônicos e a sociedade informacional e em rede

O início do século XXI tem sido marcado por essa penetrabilidade em todas as esferas da vida e atividade humana bem como do avanço das tecnologias da informação. Na obra sobre a era da informação, economia, sociedade e cultura, Castells (1999) enfatiza a nossa experiência vivencial sendo feita em meio a uma revolução tecnológica informacional de magnitude comparável à da Revolução Industrial do século XVIII. Ele discorre sobre a transformação da cultura material, ocorrida em função dos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação. Levando-se em conta que existe um exagero ideológico que a tudo quer determinar com a assertiva de revolução, realmente as tecnologias têm conectado o mundo, e essa é uma novidade. Nesse processo de conexão permanente, a mente humana representa uma força direta de produção. É isso

que se constata nas áreas econômica, cultural e social (CASTELLS, 1999, p. 70) Em decorrência disso estudantes do ensino superior tem à disposição uma gama enorme de textos digitais que versam sobre os mais diversos temas.

A inovação tecnológica não é uma ocorrência isolada, e as condições sociais, culturais e institucionais favorecem e solidificam essa inovação. Muitos estudantes que chegaram à Universidade sem saber operar as novas tecnologias de acesso aos textos acadêmicos e de informação podem aprender a operá-los. Muitos deles relataram a possibilidade de estudar, depois de alguns anos afastados dos estudos, em função das facilidades de leitura e de composição de trabalhos oferecidos pelos computadores e pela Internet.

Com a difusão das tecnologias de informação e comunicação por todos os ambientes e o seu uso nas escolas de nível superior, observa-se que os estudantes têm uma possibilidade de acessar mais rapidamente - e eles o fazem - as informações e os textos escritos e propostos pelos professores. A informação e sua circulação ganham um status de importância permanente na análise das questões realizadas em sala de aula e a serem analisadas posteriormente quando da necessidade de resolver um problema dentro do contexto social real, cotidiano. A informação é alçada a um grau maior de importância, como salienta Castells (1999):

O termo sociedade da informação enfatiza o papel da informação na sociedade. Mas afirmo que informação, em seu sentido mais amplo, por exemplo, como comunicação de conhecimentos, foi crucial a todas as sociedades, inclusive à Europa medieval que era culturalmente estruturada e, até certo ponto, unificada pelo *escolasticismo*, ou seja, no geral uma “infra-estrutura” intelectual. Ao contrário, o termo *informacional* indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico (CASTELLS, 1999, p. 65).

Os estudantes estão inseridos nessa sociedade informacional que por observação e diálogo com eles, não somente está direcionando o trabalho em que eles atuam nos períodos matutino e vespertino, mas também atingem seus hábitos cotidianos, como os de ler notícias pela Internet diversas vezes ao dia, conferir notas, trabalhos e conteúdos das disciplinas cursadas com maior frequência, e ler os textos escritos e propostos pelos professores para a leitura. É através dessas novas práticas que os textos eletrônicos invadem a vida de

todos os estudantes que preferem não copiar em sala o conteúdo das disciplinas, mas copiá-los via computador, “baixando” o texto. Tendência que parece estar em expansão. Uma observação importante quanto a esse tipo de leitor “em tela” é a que faz Lévy (1996), ao definir um leitor de agora como o leitor “ativo”. Ele faz referência a uma habilidade que o leitor deve ter, que é a de saber operar o computador através de seus “labirintos” abertos, antes de praticar a leitura propriamente dita do texto. Esse conceito de “leitor ativo” valoriza a leitura na tela, uma vez que ela pressupõe outras habilidades onde o computador só se põe como instrumento novo quando esse leitor é capaz de manipular e interpretar trechos ou partes de um texto, e não apenas de copiar e imprimir textos completos. Sobre isso ele relata:

Na verdade é somente na tela, ou em outros dispositivos interativos, que o leitor encontra a nova plasticidade do texto ou da imagem, uma vez que, o texto em papel (ou o filme em película) forçosamente já está realizado por completo. A tela informática é uma nova “máquina de ler”, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular. Toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular (LÉVY, 1996, p. 41).

Os textos eletrônicos se inserem numa estrutura básica que se forma em rede. O conceito de rede está intimamente ligado aos novos procedimentos para leitura ou às novas práticas de leitura. Kelly (apud CASTELLS, 1995) faz uma análise do que vem a ser uma sociedade em rede, salientando esse conceito da seguinte forma:

O átomo é o passado. O símbolo da ciência para o próximo século é a Rede dinâmica... Enquanto o Átomo representa uma clara simplicidade, a Rede canaliza o poder confuso da complexidade... A única organização capaz de crescimento sem preconceitos e aprendizagem sem guias é a rede. Todas as outras topologias são restritivas. Um enxame de redes com acessos múltiplos e, portanto, sempre abertas de todos os lados. Na verdade, a rede é a organização menos estruturada da qual se pode dizer que não tem nenhuma estrutura. De fato, uma pluralidade de componentes realmente divergentes só pode manter-se coerente em uma rede. Nenhum outro esquema – cadeia, pirâmide, árvore, círculo, eixo, - consegue conter uma verdadeira diversidade funcionando como um todo (KELLY, 1995, p. 25-27 apud Castells, 1999, p.118).

É nesse circuito, formado em redes, que se inserem também as leituras feitas pelos acadêmicos. O uso dos computadores para a leitura e a formatação de trabalhos acadêmicos se faz em número crescente. Os

professores se veem impelidos a passar mais material via correspondência eletrônica e os alunos se familiarizam rapidamente com essas tecnologias digitais e em rede. Rapidez é a palavra-chave, não somente para a sociedade ou os meios produtivos e competitivos da atualidade, mas também para a sociedade acadêmica, que se encontra na urgência de fazer cursos num menor tempo e com preparo para o mercado de trabalho e de consumo. Todo esse mercado se rende ao Sistema Capitalista informacional e de rede.

Os textos eletrônicos guardam uma virtude cara para a sociedade capitalista, informacional e em rede, que é exatamente a possibilidade de movimentação da leitura do texto digital para outros textos, ou fragmentos de textos, que compõem os novos espaços digitais. De forma rápida, os leitores estudantes vão de um a outro texto e de um a outro autor. E muitos desses leitores acadêmicos confessam que só puderam fazer os seus cursos porque lhes foi possível, por meio dos seus computadores, realizarem leituras e trabalhos acadêmicos recortando e às vezes saltando textos, para juntá-los depois em trabalhos e apresentações nas atividades acadêmicas. Isso, sem prejuízo do trabalho secular que eles desempenham, porque estavam “economizando tempo” com leituras concisas.

Os estudantes têm a chance de flexibilizar as leituras para todos os lados possíveis, começando a ler um texto digital e passando para outro ou saltando partes e lendo trechos e comentários das obras escritas de um mesmo autor, bem como análises dessas obras, elaboradas por outros leitores, disponibilizando-as, resumidamente, no espaço digital, que se dilata constantemente. No caso de uma leitura com grau mais intenso de profundidade, há a necessidade de um tempo maior para a concentração e a reflexão acerca do conteúdo lido, com sucessivas idas e vindas no mesmo texto acadêmico a ser compreendido. Em todo caso esse texto, com características de desdobramentos para outros textos e também para imagens e sons, é a marca da tecnologia eletrônica para novas leituras, para leituras de novas posições e perspectivas e, obviamente, também para novos tipos de leitores. Lévy (1996) entende e explica que a enciclopédia de tempos passados era um tipo de hipertexto que hoje se estrutura de forma não linear, porque permite saltos, interrupções e edições dos textos, imagens e sons, que são próprios da era da virtualização eletrônica e digital.

Esse novo texto se estrutura em rede e está sempre à disposição para pesquisas rápidas, conectadas e carregadas de passagens, como em labirintos, pelos diversos escritos e não somente por eles, mas também pelas imagens e sons digitais. Esse suporte digital já existe nas bibliotecas das faculdades e é utilizado crescente e concomitantemente no uso doméstico das novas tecnologias.

Lévy (1996) expressa da seguinte forma sua visão sobre o hipertexto:

A abordagem mais simples do hipertexto que, insisto, não exclui os sons nem as imagens, é a de descrevê-lo, por oposição a um texto linear, como um texto estruturado em rede. O hipertexto seria constituído de nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e de ligações entre esses nós (referências, notas e indicadores, além de "botões", que efetuam a passagem de um nó a outro) (LÉVY, 1996, p. 44).

Este é o hipertexto digital, diferente da enciclopédia, que foi o hipertexto da era do impresso. É sobre esse hipertexto que circulam as novidades que incluem: rapidez, conhecimento prévio de outros instrumentos de operação mais complexos do que os do impresso, associação na mesma mídia de sons e imagens, além de uma leitura determinada pelo leitor, que organiza ele mesmo o conteúdo final da leitura ou leituras. Essas e muitas outras novidades surgem na história das tarefas sociais, econômicas e intelectuais proporcionadas pela sociedade informacional em que estão inseridos os estudantes, que sabem bem que preparos devem buscar. É sobre esse avanço tecnológico e suas influências que Castells (1999) salienta:

A emergência de um novo paradigma tecnológico organizado em torno de novas tecnologias da informação, mais flexíveis e poderosas, possibilita que a própria informação se torne o produto do processo produtivo. Sendo mais preciso: os produtos das novas indústrias da informação são dispositivos de processamento de informações ou o próprio processamento das informações (CASTELLS, 1999, P. 120).

É essa estrutura de informação disposta em rede que acelera o processo de leituras dos chamados textos eletrônicos. Aparece com destaque o sistema capitalista de produção, com sua lógica articulada de preparo e produção, na construção de hábitos e no uso em educação de instrumentos novos e articulados com os meios e modos capitalistas de produção. Não podemos desvincular essa preponderância dos aparatos tecnológicos e

informativos dos interesses ligados à produção capitalista, que exige eficiência e eficácia.

A escola – neste caso a Universidade – não fica fora dessa lógica que imprime uma pressão sobre o trabalhador e sobre o que ele deve entender, compreender e usar para a sua sobrevivência enquanto profissional formado – e sempre se formando – em qualquer área de estudo. Os estudantes querem estar atualizados com o que acontece no setor de trabalho, daí a exigência de leituras de material atualizado. O texto digital tem a aparência do novo, do moderno. Ele se renova todos os dias, colocando, à disposição dos estudantes novas páginas e novos comentários, descobertas, análises e estudos realizados dentro de um espaço quase instantâneo. Aqui o texto impresso tende a ser menos valorizado que o texto digital, uma vez que exige um tempo bem maior para sair da fase de construção até chegar ao leitor, ao passo que o consumo do texto digital tende a ocorrer quase imediatamente à sua produção, dada a velocidade entre o momento da escrita e a disponibilidade para a sua leitura. Uma obra impressa, mesmo depois de escrita, terá que passar pelas mãos do revisor, do diagramador e do editor, até chegar ao momento de distribuição e venda, o que praticamente não acontece com a produção digital, que flui pelas telas do computador numa velocidade até pouco tempo inimaginável..

É nesse caso específico que Castells (1999) acerta em enquadrar as novas tecnologias em informação e comunicação (TICs), como ponto fulcral desta emergente sociedade, com economia especificamente voltada para as exigências do mercado de consumo e de trabalho. Pois se a informação é de suma importância para a produtividade e permanência do trabalhador no mercado, é a aprendizagem voltada para o movimento, a substituição constante e a rapidez inerente no processo de informação, a fonte a ser trabalhada também nas Universidades. O fio condutor das leituras tem que acompanhar juntamente com os estudantes esse movimento constante e, de certa forma, esse “sucateamento” do material lido.

A visão sobre os textos acadêmicos pode acompanhar o movimento registrado na sociedade, que é o de consumo rápido de novas informações. Os alunos estão dentro de uma sociedade capitalista, informacional e em rede. E

isso influencia, cria hábitos novos e novas demandas de ensino e leituras, tanto para os estudantes quanto para os professores.

As leituras em formato eletrônico não são estranhas aos estudantes. Ao contrário, eles já vêm usando, em seus locais de trabalho, esse suporte eletrônico. Em todos os setores de organização da sociedade, os computadores são ferramentas cada vez mais presentes nos registros diários de trabalhos de operários, professores, trabalhadores liberais e outros profissionais. Não é de se estranhar, portanto, o fato de que os estudantes estão a ler nas telas, a buscar resumos de obras acadêmicas em formato digital e a usar a informação acessada pela internet numa escala que cresce e pode ser maior do que o acesso a material escrito impresso.

4 O professor como mediador

Antes de definir a atividade de aprendizagem como atividade mediada, e o professor como mediador, é preciso reiterar que os saberes docentes caracterizam-se por suas dimensões coletiva, histórica e dialógica, pois são “compartilhados não apenas em termos do presente, mas há neles vestígios de práticas provenientes de outros espaços e momentos históricos que se atualizam na prática de cada professor” (NOGUEIRA, 2007, p.300).

O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade, que é a apropriação do saber docente, depende do modo como ele interpreta os acontecimentos. O modo de interpretar depende, por sua vez, da sua história, da sua formação e da sua experiência, bem como do seu acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. O olhar do professor não é só dele, uma vez que é marcado pelo movimento das ideias e pelas questões e debates relevantes em um momento histórico específico.

No caso das leituras feitas na Universidade, vemos que juntamente com os textos a serem lidos, os suportes nos quais os textos se fazem ler, ouvir ou ver tomam parte na construção do sentido geral pretendido pelo autor do

texto. Os processos de composição, produção, transmissão e leitura dos textos variam, não havendo nada de a-histórico ou universal na relação com os livros.

Nogueira (2007) chama a atenção para o fato de que na apropriação do saber temos que analisar aspectos da relação teoria e prática de aprendizagem. O primeiro desses aspectos diz respeito ao “processo de leitura”. Esse processo é percebido através de indícios presentes em palavras e gestos que remetem a algumas práticas de leitura: anotações escritas, retomadas, concepções. Podemos acrescentar aqui os recortes e colagens feitos a partir das leituras de textos eletrônicos. O processo de leitura depende da crença ou prática do professor e nos leva ao segundo aspecto, que é o da “apropriação do conhecimento”, relacionado à delimitação e produção de sentidos, perceptível em perguntas, exemplificações, relatos de caso, retomadas do contexto e aproximação de outros autores. O trabalho do professor é condição imprescindível para a prática de leitura que se insere num contexto dialógico e de apropriação do saber. Afinal, é ele quem deve fazer as perguntas que podem dar destaque ao texto e compará-lo com outros textos e com outros momentos históricos, além de dar exemplificações com outras obras. Nesse sentido, um texto só existe quando comparado a outro texto. E é o professor quem deve fazer essas comparações para num terceiro momento, que é o de fazer a reflexão, que, de acordo com Nogueira (2007), deve vir na forma de: “(...) questionamentos sobre as condições concretas e as (im)possibilidades de realização de formas de intervenção educativa” (NOGUEIRA, 2007, p. 302).

A conclusão é que o professor incorpora, por meio desses três aspectos, em seu saber-fazer, outros discursos e teorias que compõem uma reflexão coletiva. Isso posto, podemos discorrer sobre a natureza do trabalho docente.

O professor exerce uma influência direta sobre o ato de ler dos alunos. O sentido é que o ato de ler só será realizado se o professor, envolvido na leitura com os textos que propõe, estiver demonstrando claramente que o fio condutor da experiência de crescimento e entendimento dos conteúdos faz-se por meio da leitura dos textos. E isso no suporte material em que ele, professor, acredita e que adota. Os alunos precisam perceber a crença do

professor nas leituras. Eles devem desejar ler, influenciados pelo entusiasmo do professor pela leitura.

As leituras se tornam importantes pelo trabalho do professor, que nelas acredita e que sabe transmitir essa crença aos acadêmicos. Ele transmite sua confiança no trabalho de leituras ao marcar, conferir, cobrar, e fazer leituras com os alunos. Saber como os alunos leem e o que leem ou a bagagem cultural dos acadêmicos é importante na consolidação das práticas de leitura no ensino superior.

É em função da importância do professor no processo de aprendizagem e, por conseguinte, da sua importância na execução da tarefa de leitura de textos significativos no ensino superior, que traçamos uma relação do professor e do aluno baseada na figura do professor mediador. A proposta do professor mediador se aproxima mais daquilo que nesta pesquisa se espera do professor como condutor das tarefas educativas. Libâneo (2009), ao falar sobre os diversos estilos de professor, dentro de uma escolha didática de trabalho, também vai salientar a importância do estilo mediador. Ele discorre, antes de tudo, sobre outros estilos, como o do professor-transmissor de conteúdo, o do professor-facilitador e o do professor-técnico. Todos esses estilos ou modelos se encontram presentes nas salas de aula das nossas escolas, em todos os níveis, e vale registrar algumas palavras sobre as características de cada um.

O estilo mais adotado nas nossas salas de aula é o do professor-transmissor de conteúdo. Libâneo (2009) os caracteriza da seguinte forma:

São professores que se contentam com a transmissão verbal dos conteúdos, geralmente com base no livro didático, por meio de aula expositiva. As aulas são sempre iguais, o método de ensino é quase o mesmo para todas as matérias, independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos (LIBÂNEO, 2009, p.1).

O professor-transmissor de conteúdo prioriza a exposição da matéria, o que tira do foco principal a relação com o escrito, uma vez que faz os alunos se fixarem na oralidade e por desdobramento numa educação feita de memorizações, de decorar conteúdos. O saber científico apresenta-se numa forma pronta e acabada, e o método de ensino é o da exposição. É uma forma de o professor professar a sua confiança em si mesmo e no seu discurso, bem como na comunicação de um conhecimento estagnado, que deve ser decorado pelos estudantes. Um conhecimento mecânico é o resultado do trabalho do

professor e o problema é que “a aprendizagem que decore desse tipo de ensino serve para responder questões de uma prova, sair-se bem no vestibular ou num concurso, mas ela não é duradoura, ela não ajuda o aluno a formar esquemas mentais próprios” (LIBÂNEO, 2009, p. 2). Como a leitura é uma prática educativa dentre as mais escolarizadas, o professor, ao demonstrar a exposição oral como fio condutor do conteúdo da disciplina, transfere para lugar subalterno a prática de leitura que, para ser aproveitada na sua extensão, deve aparecer para todos como a prática magna na busca incessante do conhecimento. Os professores que têm esse estilo acreditam no seu sucesso porque, como frisa Libâneo:

Os professores acreditam sinceramente, que esta é a melhor forma de ensinar o conhecimento científico, pois sendo a matéria transmitida numa sequência lógica, o aluno recebe um conhecimento organizado e, sendo o conhecimento científico algo comprovado e objetivo, não há necessidade de outro método senão o da exposição (LIBÂNEO, 2009, p.2).

O estilo professor-facilitador é aquele que se apresenta como mais contextualizado, ou sintonizado com os métodos de ensino do momento contemporâneo. Geralmente são professores que usam diversos métodos e variam bem nos procedimentos utilizados em sala de aula para o ensino de suas disciplinas. Para variar de métodos e procedimentos, o professor-facilitador procura conhecer melhor os seus alunos e também conhecer melhor o contexto social em que estes estão inseridos, o que é um aspecto relevante. Dependendo da disciplina, os professores exaltam as frequentes visitas aos laboratórios da escola como a forma ideal de aproximar os alunos do conhecimento porque é pesquisando que eles aprenderão. As atividades práticas são valorizadas. O professor é visto não como aquele que ensina, mas como aquele que ajuda o aluno a aprender.

Essa prática, contudo, pode se mostrar inadequada, porque:

Quase sempre os professores acabam presos às práticas tradicionais. Com efeito, ao avaliar a aprendizagem dos alunos pedem respostas memorizadas e a repetição de definições ou fórmulas. Mesmo utilizando técnicas ativas e respeitando mais o aluno, as mudanças metodológicas ficam apenas na forma, mantendo empobrecidos os resultados da aprendizagem, o aluno não forma conceitos, não aprende a pensar com autonomia, não interioriza ações mentais. Ou seja, sua atividade mental continua pouco reflexiva (LIBÂNEO, 2009, p.2).

Uma forma mais sofisticada do estilo tradicional é a do professor-técnico, que ganha espaço hoje em dia. Nesse estilo, o professor prima por uma boa exposição de conteúdos, geralmente através de apostilas, e por objetivos pré-estabelecidos. Os testes a serem aplicados se ajustam ao conteúdo ministrado, formando um conjunto bem articulado, que garantiria a apropriação do conhecimento científico. O professor-técnico tem preocupação com resultados, o que faz dele um elemento preferencial junto aos alunos que se preparam para o vestibular ou que se preocupam com os testes que devem valorar a sua aprendizagem. É preciso acrescentar que a ênfase nas técnicas e no tipo de resultado esperado colabora na formação de um aluno pouco reflexivo, fortalece uma visão estreita do ensino e não permite o desenvolvimento cognitivo de um aluno capaz de utilizar o conhecimento nas diversas situações da vida prática.

O professor mediador, por sua vez, é aquele que entende, como seu, o papel de:

Planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos para o estudo, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem (LIBÂNEO, 2009, p. 5).

O professor mediador é aquele que entende que seu papel não é o de simples repassador de conteúdos. Ele deve, num primeiro momento e de forma permanente, propor problemas, desafios, questionamentos. E estar atento quanto aos motivos que levam seus alunos a aprenderem. Estes, por sua vez, estarão sempre assimilando os conteúdos e se mobilizando para o desenvolvimento de suas capacidades. Na prática da leitura, esse professor acompanha, interfere, acrescenta e propõe novas leituras, sempre atento ao contexto de aprendizagem de seus alunos. O professor mediador compreende que as atividades de ensino vão além de cumprir metas ou repassar conteúdos. Ele tem outra compreensão do ensino. Nas palavras de Libâneo (2009):

Essa forma de compreender o ensino é muito diferente do que simplesmente passar a matéria ao aluno. É diferente, também, de dar atividades aos alunos para que fiquem “ocupados” ou aprendam fazendo. O processo de ensino é um constante vai-e-vem entre

conteúdos e problemas que são colocados e as características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2009, p. 6).

A partir dessa compreensão, o ensino é um meio através do qual o aluno se apropria do conhecimento historicamente produzido. O professor mediador conduz o processo, sabe da importância da sua interferência no processo e a faz conscientemente. Ele é o mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. De forma sintética, a mediação do professor é eficaz quando:

O professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno (LIBÂNEO, 2009, p. 4).

O professor mediador não somente propõe leituras. Ele conhece seus alunos e propõe as leituras no intuito de desenvolver através delas habilidades de pensamento. Faz o aluno pensar melhor e construir conceitos a partir do que leu. Para isso ele conduz as leituras, segue-as de perto tentando perceber as dificuldades dos alunos, os meios de superação dessas dificuldades e o que leva os alunos a aprenderem. Faz comparações entre os textos lidos, tornando-os interessantes e dando-lhes singularidade. Sobretudo, o professor mediador é aquele que considera, histórica e culturalmente, a produção do saber. Entende ele que não deve ser autoritário nem desconhecedor do contexto cultural em que vivem os alunos. E que seu olhar deve buscar aquilo que faz o aluno buscar o saber.

Mediar a relação do aluno com o objeto do conhecimento tem duplo caráter, que é “mediação cognitiva, que liga o aluno ao objeto de conhecimento; e a mediação didática, que assegura as condições e os meios pelos quais os alunos se relacionam com o conhecimento” (LIBÂNEO, 2009, p. 6). O professor deve ter domínio do conteúdo que ensina e das maneiras possíveis de passar esse conteúdo.

Dos estilos apresentados e presentes nas práticas docentes, o estilo do professor que reconhece o seu papel como elemento mediador nos parece adequado. Nessa prática de busca do conhecimento o professor mediador considera o contexto sócio-cultural dos alunos valorizando-os mas, sabendo

que é o professor quem conduz o processo da apropriação dos conteúdos pelas leituras.

CAPÍTULO III

AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS: SOB A ÓTICA DOS ALUNOS E DOS PROFESSORES

A concepção mecanicista de leitura, aquela que pretende reduzir o ato de ler à mera reprodução do que está no texto, tem sido um dos mais graves obstáculos para o desenvolvimento da leitura e da escrita. A leitura é um ato criativo de construção de ideias e de sentido, realizado pelos leitores, a partir de um texto criado pelo autor (SILVA, 2008, p.26).

As leituras dos textos que importam, nas experiências de ensino superior aqui relatadas, dizem respeito aos textos teóricos propostos pelos professores. São textos acadêmicos, cuja mensagem não se esgotou e que são fontes vivas do progresso humano. Descritos como textos científicos, eles exigem um ato de ler diferenciado daquele do cotidiano das pessoas, e implica uma participação ativa do professor na sua escolha e leitura.

Buscou-se verificar a intimidade dos estudantes com a leitura e, mais especificamente, com a leitura dos textos acadêmicos, ao longo do ensino superior. Além das práticas de leitura que se manifestam na sala de aula, foi dada a atenção na forma de registro dessas leituras – onde são feitas e se são feitas, bem como a importância do professor na condução dessas leituras.

Como o interesse da pesquisa é identificar a importância da leitura acadêmica na formação profissional, foi proposta a formação de três grupos focais com os alunos dos cursos de Pedagogia, Letras e História do turno noturno de uma instituição de ensino superior de Anápolis. Sob a direção do pesquisador, reuniram-se, em dias diferenciados, nas dependências dessa instituição, 9 alunos do curso de Letras, num primeiro grupo focal, 12 alunos do curso de História, num segundo grupo, e 11 alunos do curso de Pedagogia,

num terceiro grupo. Os estudantes foram voluntários que se dispuseram a ajudar no trabalho de pesquisa, conquanto estivessem terminando os seus cursos e, por isso, bem envolvidos com os trabalhos finais. Foram grupos que se reuniram separadamente, de acordo com o curso, pois julgamos que os estudantes de uma mesma turma estariam mais à vontade para discutir, discordar e encontrar pontos relevantes das práticas educativas levadas a efeito durante os anos de estudo e, além disso, esse é um fator que se ajusta à técnica do grupo focal que busca, nas características em comum do grupo, a qualificação para o debate em questão. Como observa Debus (1994), os grupos focais devem ser homogêneos, porque quando são marcantes as diferenças entre membros do grupo, podem ocorrer bloqueios na hora da participação desses elementos e prejudicar a dinâmica da pesquisa. Os indivíduos de um grupo, que já convivem numa mesma situação social, ficam mais à vontade para expressar suas opiniões.

O objetivo foi criar condições para esse grupo se situar, explicar pontos de vista, analisar, inferir e fazer críticas, pois, nessa interação surgem as respostas mais ricas que contribuem para o surgimento de ideias novas e originais. Buscou-se verificar o que pensavam os alunos sobre as leituras propostas pelos professores, como eles executavam essas leituras e quais as dificuldades mais presentes nessa prática educativa. Através desse debate, o pesquisador procurou obter um conhecimento mais direto dos comportamentos, das atitudes, das linguagens e percepções dos grupos em relação às maneiras de ler e aos conteúdos dos textos propostos para leitura. Foi verificado também o grau de consenso dos alunos em torno da questão, bem como as compreensões, divergências, convergências, contraposições e contradições que apareceram nos debates.

A duração dos trabalhos de cada grupo focal foi determinada pelo pesquisador, à medida que as questões propostas iam sendo respondidas e se cristalizavam. Cada grupo apresentava dinâmica própria no debate das questões e o tempo variou de acordo com essa dinâmica, mas sempre em torno de 60 minutos.

As perguntas estabelecidas como desencadeadoras do processo foram: O que representam as leituras para vocês? Vocês têm o hábito de leitura? Como adquiriram esse hábito? Quem os influenciou? O que vocês

entendem por leitura acadêmica? Que tipo de leitura é feita na Universidade? Como vocês registram – se registram – as leituras? Em quais suportes materiais? Costumam arquivar material lido? Em sua opinião, qual significado os professores atribuem à leitura? O que mudou em sua prática de leitura após o curso?

O tema mais amplo foi sobre a leitura durante a formação do ensino superior, embora tenham aparecido de forma recorrente as leituras feitas nos anos que precederam a entrada na universidade e os hábitos de leitura inculcados por elementos da família durante a infância dos estudantes pesquisados. Os estudantes fizeram suas exposições com base em suas experiências pessoais, e não foram poucos os debates e as contradições ou divergências quanto à forma de maximizar a prática de leitura na universidade.

Além de com os grupos focais, foram realizadas duas entrevistas com professores dos estudantes pesquisados, em encontros realizados fora do seu ambiente de trabalho, em horários marcados por eles, obedecendo a um sistema de entrevistas do tipo semi-estruturadas. Optou-se por esse tipo de entrevista para permitir ao entrevistado que relatasse suas experiências de leitura obtidas junto às turmas para as quais lecionou e leciona. Nesse aspecto, Moreira (2006) ratifica que a entrevista semi-estruturada representa um meio termo entre a entrevista estruturada e a não-estruturada, uma vez que permite “uma conversa com um propósito” (MOREIRA, 2006, p. 166), pois parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, porém com uma flexibilidade que permite ao entrevistado não ser limitado na sua resposta nem responder a tudo da mesma maneira.

As perguntas que orientaram o pesquisador durante a entrevista com os professores foram as seguintes:)

- Com quais textos e em quais suportes o Sr. (a) propõe as leituras para os alunos?
- Depois de propostas as leituras, como o Sr. (a) avalia a prática de leituras dos alunos dos primeiros períodos e dos últimos períodos da faculdade?
- Existe uma forma ou modelo pelo qual o Sr. (a) detecta a boa ou má atividade de leitura desenvolvida pelo seu aluno?

- Quais as diferenças entre um texto acadêmico e outros textos lidos por estudantes universitários?
- Como o Sr. (a) avalia a leitura em suporte digital e quais mudanças são perceptíveis nas práticas dos alunos de hoje?

De acordo com a afirmação dos estudantes, a prática de leitura é considerada uma atividade imprescindível para o conhecimento do conteúdo científico a ser apropriado no caminho do crescimento intelectual. As manifestações são categóricas quanto a sua importância vital (pelo menos nos discursos)⁵:

1L - A leitura vai estar sempre presente na nossa vida. Eu lia pouco, hoje preciso ler livros de outras áreas como de história e geografia e também atualidades, ler sobre tudo. Agora com a faculdade eu passei a ler jornais, revistas e também mais livros.

8L - A necessidade da leitura é condição para a vida social, de sobrevivência, é condição primária para sobreviver.

3L – A leitura é o que possibilita conhecer o mundo.

2P – Na realidade nós educadores temos que ler para ajudar os alunos. A gente depende das leituras.

7H– Desde criança eu leio. Isso foi importante, pois esse conhecimento me acompanha.

11H – Eu estudei em colégio particular e lá tinha o hábito de leitura, principalmente de romances. Para mim é importante, mas hoje o trabalho me tira o tempo.

9H – Eu acho que a leitura é importante. A leitura silenciosa. E acho que se deve ler coisas variadas para que a leitura não fique chata.

3H – Meus pais que são professores me incentivaram. Com o tempo mudei o foco de leituras. O tempo é importante, dedicar tempo...

A opinião que prevalece na amostra pesquisada é de que a leitura nos possibilita uma melhor compreensão do mundo. Além disso, evidencia-se a necessidade de leitura como condição de vida social. A leitura garante a vida através dos instrumentos intelectuais que se adquire para trabalhar e sobreviver. Não apenas a leitura de caráter geral, mas também aquela que aparelha a pessoa para o trabalho. Num sentido contrário e paradoxal, apareceu uma manifestação de que o trabalho toma o tempo das leituras

⁵ A identificação dos sujeitos alunos foi realizada por números, para identificá-los no grupo focal, e, por letras correspondentes aos cursos: sendo “P” para Pedagogia, “L” para Letras e “H” para História.

propostas no decorrer do curso. Talvez porque o trabalho não esteja relacionado com o curso superior ou porque a leitura esteja relacionada à literatura e a uma forma de cultura desvinculada da praticidade e compreensão das estruturas de vida.

Essa crença no poder da leitura se faz presente e considera tanto o suporte impresso quanto o digital. Como relata Chartier (1999), um novo suporte material não anula o anterior, mas dá continuidade ao processo de leitura na somatória dos diversos suportes. Impresso e digital são usados para leituras de material teórico.

Surgiu nos grupos o relato de leituras relacionadas a atualidades - como a de jornais, por exemplo - como uma prática que se tornou necessária para acompanhar as aulas e aproveitá-las mais. Foi a necessidade de atualização e de conhecimento da realidade contemporânea que fez com que os estudantes lessem mais textos escritos, tanto na forma impressa como na forma digital. Essa necessidade de leitura advém do estudo na Universidade. Ler de tudo e muito não significa ler material de estudo científico e teórico. Isso aponta para um aspecto da teoria, que é o de que o livro não se constitui num objeto desvinculado do leitor.

Colocando o acento sobre o ler mais do que sobre o livro, sobre a recepção mais do que sobre a posse, os pesquisadores demonstraram amplamente que, na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança se contentaria em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato (HÉBRARD apud CHARTIER, 2001, p. 37).

Um aspecto que devemos observar é que além dessa prática criada pela escola, nela se reflete e soma-se o fato de que o “meio imediato” que influencia e cria hábitos é de dupla origem: a de tempos passados, em que a leitura era livre e de nada se obrigava, e a de tempos presentes, que exigem leitura para viver, dialogar, pensar e, enfim, conviver.

As maneiras de ler que se revelam na escola apontam uma prática de apropriação pela leitura que parece ter se mantido durante os anos de Universidade, já que os alunos pesquisados são os dos últimos períodos. Os alunos insistem em relatar a leitura de livros que “dão prazer”, que “não são chatos porque não são teóricos”. Tudo apontando para o passado, quando eles

realizavam leituras, de romances ou de outros gêneros literários, desobrigadas, sem compromisso com o mundo científico ou com o estudo sistemático. Nota-se que colabora para essa interpretação o fato de que os estudantes se mostraram resistentes em relação a arranjos que devem compor a prática de leitura de textos teóricos. A leitura que eles realizam, a mesma que eles imputam como imperiosa, tem caráter livre, é feita na maioria das vezes sem anotações sistemáticas. Quando questionados sobre a prática de registros do material lido, as manifestações foram as seguintes:

1P – não faço registro (outros no grupo também se manifestaram nesse momento de forma espontânea e formando um coro).

5P – Só fiz (registros) quando o professor pediu (outros se manifestaram novamente, apresentando a mesma afirmação.)

2P – A gente começa a ler e vai fazendo comparações, daí eu registro principalmente o que está relacionado com a criação dos meus filhos.

7P – Eu faço anotações sempre.

10P – Eu leio em voz alta. Como eu não gostava de história eu lia em voz alta para entender aquilo.

11P – Não faço anotações, por isso não me lembro do que li.

4P – Para mim a faculdade foi difícil porque se você não lê muito não consegue escrever. A faculdade me obrigou a ler. Através dessa obrigação eu fui crescendo.

De onze alunos, oito se pronunciaram a respeito e apenas um deles disse fazer anotações, enquanto uma aluna diz registrar somente o que está relacionado à criação de filhos. E isso lhe interessa pelo fato de ser mãe e estar cuidando da educação dos filhos. Um aluno (10P) revelou uma maneira de praticar a leitura para entendê-la, que é ler em voz alta. Contudo, não se manifestou quanto a fazer anotações. Nota-se que cobrar tarefas ou resultados das leituras é tido como fator importante no ato de registrar ou não registrar o que se lê.

Em outro grupo, um aluno (8L), quando questionado sobre registros de leituras, relacionou a leitura na faculdade com a cobrança de conteúdo do material lido através das provas. Ele sabe que o conteúdo do material teórico se diferencia de outros conteúdos, principalmente daqueles para informação da atualidade ou para recreação. Contudo, entende que a leitura na faculdade é

para fazer provas e não, a priori, para avançar no conhecimento científico. É importante ler quando for cobrado em prova. A maneira de melhorar a leitura é, de acordo com esse aluno, atribuir nota extra na disciplina, conferindo nota para quem demonstrar que leu. Outros alunos, nesse momento, manifestaram-se favoráveis a essa obrigação de leitura para conquistar média escolar. Eles disseram que “obrigar” era uma maneira de “incentivar”, e que isso era válido, conquanto no discurso eles se manifestem contrários a práticas que são obrigatórias na faculdade.

8L – A diferença de ler está no objetivo. Na faculdade é para ganhar nota. Eu prefiro ler na Internet porque é mais fácil. É preciso encontrar uma maneira de incentivar dando notas em leituras.

1L – Obrigar piora... Tem que incentivar a ler.

6L – Tem que obrigar. Se não cair na prova o aluno não lê. O aluno só lê quando o professor obriga. Tem que ter um projeto de leitura, estipular pelo menos um livro obrigatório para ler (os outros docentes concordaram com isso, todos balançaram a cabeça afirmativamente).

5L– Fazer um aluno ler para prova é uma forma de obrigar, neste caso eu acho válido.

Outro grupo focal, o de História, foi mais assertivo no que diz respeito a registrar as leituras através de algum método. Nas falas dos participantes ficou claro que os professores tiveram cuidados em ensinar a registrar por meio de sínteses, fichamentos, resumos e outros métodos, as leituras dos textos:

12H – Eu gosto de grifar o que leio... Marcar num caderno pequeno para ler mais tarde, para lembrar.

1H – Se eu não marcar eu esqueço. Anoto nas páginas que me interessam. Eu tinha dificuldade em escrever. Fiz um curso de leitura dinâmica e memorizando a palavra chave eu fui aprendendo a fazer síntese, provas, e a me desenvolver.

3H – Faço fichamentos por causa da monografia.

5H – O fichamento ajuda a comparar as leituras feitas. O meu vocabulário melhorou. Os professores ajudaram a fazer resumos, fichamentos, resenhas.

7H– Hoje eu estou mais preparado. Acima de tudo sobre o que o professor ensinou. Fazíamos forçado as leituras que nos ajudaram a evoluir. Forçar o aluno a ler é importante.

9H – Fazer conexões das leituras com a história ajuda a entender melhor as obras que a gente lê. Uma professora passou uma técnica

que era para ler e tirar a essência de cada parágrafo e eu fui seguindo essa regra... e foi muito bom... e vou levar isso para mim.

2H- Os professores incentivaram mas pressionavam e aí a gente tinha que ler.

As implicações psicológicas do ato de ler, como descritas por Silva (2005), são notadas nos atos de leitura descritos por esse grupo. Eles se manifestam conscientes das implicações e dos resultados da leitura, que ajudam a fazer referências, ver implicações, julgar a realidade e comparar pontos de vista. Os alunos deixam claro, nas suas falas, as possibilidades advindas da leitura acompanhada de uma técnica qualquer de registro. Eles falam inclusive de uma forma de ler que deve acompanhá-los pela vida, tamanha a importância de uma leitura dirigida com a intenção de extrair ideias centrais, fazer relações de textos e “extrair” a ideia central de cada parágrafo lido.

É na faculdade que um novo processo de leitura acontece. E os indícios disso estão presentes nas palavras que remetem às práticas dos alunos. Algumas dessas falas são:

1L - A leitura vai estar sempre presente na nossa vida. Eu lia pouco, hoje preciso ler livros de outras áreas como de história e geografia e também atualidades, ler sobre tudo. Agora com a faculdade eu passei a ler jornais, revistas e também mais livros.

8L – A quantidade (de livros) não mudou tanto, mas a qualidade do que eu lia mudou. O professor que gosta de ler nos estimula muito. Alguns professores cobram produção e escrita.

5H – O meu vocabulário melhorou. Os professores ajudaram a fazer resumos, fichamentos, resenhas.

6L– A minha forma de ler mudou, acho que eu sou mais crítica depois que entrei na faculdade.

Conquanto seja ponto pacífico o de que “deve-se ler cada vez mais”, ou de que “a leitura faz parte da vida humana”, ou de que “quem não lê é um ser mutilado”, os alunos não definem com clareza o que é um texto acadêmico ou científico. Ou o fazem de forma equivocada, equiparando textos com conceitos científicos, acadêmicos, com textos de auto-ajuda ou de religião ou romance.

A leitura acadêmica é descrita como “maçante”, “pesada”, “repetitiva”, uma leitura “para poucos”. Enfim, uma leitura com um grau

diferente de dificuldade e cuja compreensão demanda tempo e atenção redobrados. O que não deixa de ser verdade, porque uma leitura de textos teóricos carrega construções especiais de relatos, pesquisas e estudos cumulativos baseados em reflexão, metodologia e precisão conceitual. Como foi dito no capítulo II, ler consiste em hierarquizar, selecionar, esquematizar, construir uma rede semântica e integrar ideias adquiridas a uma memória crescente e hoje, com os suportes digitais, numa velocidade inimaginável que vai ao ritmo de 7, 3 milhões de páginas por dia, de acordo com o escritor Manuel Castells. Nesse sentido, os alunos mostram a diferença dos textos acadêmicos e o fazem com alguma precisão.

Num segundo momento aprecem as confusões, quando as falas denunciam uma equiparação de textos científicos com textos poéticos, de auto-ajuda ou de religião. É clara a confusão. Os alunos falam de obras teóricas, como as que são acadêmicas e científicas, mas consideram que “tudo” é importante, numa generalização desnorteadora. Senão, vejamos:

3L – As leituras de teóricos como Belloni, Libâneo, Augusto Cury são fantásticas. Cada livro que você lê você entende de uma forma diferente.

7P – Eu tenho hábito de ler desde pequena. Minha mãe comprava gibis, meu pai jornais. Hoje eu leio outras coisas como Paulo Freire, Rubem Alves. Leituras que eu gosto e leio diariamente.

9P – Sempre li de tudo, Sidney Sheldon e outros. Agora leio livros acadêmicos.

10H – A teoria acadêmica mesma é Marx, Hobsbawm, Le goff.

7P – No meu caso o livro que eu gostei que li com prazer, com ansiedade, foi o de Agatha Christie... Dava-me entusiasmo. Agora, quando comecei a ler Paulo Freire e outros não gostei, era pouco o entusiasmo.

8L – Crescer junto de jornais e revistas motiva para a leitura. Eu não tive recursos, não tinha revistas para ler. Aprendi a gostar de leitura na escola e na igreja. Meu hábito é variado. Tenho dificuldade em ler. Gosto de ler coisas da atualidade, que são divulgadas pela mídia.

É importante notar a insistência exagerada em definir a leitura acadêmica como uma leitura, num certo aspecto, insuportável. As referências feitas pelos alunos são as seguintes:

9P – A faculdade quer que a gente separe em gavetas os teóricos. Decorar como se dão as fases do desenvolvimento da criança, por exemplo, não ajuda. A faculdade torna as coisas repetitivas.

7P – A teoria é maçante. Tem que buscar mais, ir na prática. A teoria é repetitiva.

1H – Livro chato é aquele que não interessa. Livro tem que dar motivação.

2H – Texto acadêmico é teoria científica e precisa ser lido.

6H – É, mas texto acadêmico é teoria científica, é teoria pesada.

7H – É teoria para poucos lerem. Para os professores e alguns...

6H – Eu não tive incentivo dos meus pais para desenvolver prática de leitura, só diziam que eu tinha que estudar. No ensino médio com leituras de literatura aprendi a ler. Na faculdade a leitura teórica é muito difícil.

Percebemos também que existe nesse mesmo discurso uma insistência do “prazer” como elemento fundamental para o exercício da leitura. Os alunos estão, de certa forma, presos à necessidade de ter prazer na leitura acadêmica, como o tinham nas práticas de leitura de autores de outros gêneros, como os de Ágatha Christie, Sidney Sheldon, Rubem Alves, Dan Brow Augusto Cury e outros. Também fizeram referências a leituras de poemas, de fatos da política, de textos religiosos e outros.

Ao fazerem menção da necessidade e importância de todo tipo de leitura, sem distinção entre elas, os estudantes manifestam a vinculação da leitura com crescimento cultural. Com certeza, dada a variação dos textos que eles consideram “fundamentais” e dos textos que devem ser lidos porque “dão prazer”, eles estão manifestando a força da “cultura de massa”, que sobre eles exerce papel significativo. A influência dos professores em prol de uma “cultura culta”, que representa o legado da humanidade nas ciências, nas artes e na filosofia, é muito grande, porém não supera a força da cultura forjada pelos meios de comunicação.

Nesse aspecto cultural, precisamos recordar as palavras de Chartier (2002), quando ele afirma que os textos não são depositados nos seus suportes de leitura como se fossem tesouros independentes dos próprios suportes materiais e independente dos leitores que deveram recebê-los. Para Chartier os textos não se inscrevem nos leitores como se fossem “cera mole”. Esses são “dotados de competências específicas, identificados pelas suas

posições e disposições, caracterizados pelas suas práticas do ler”. Isso implica refletir sobre a dificuldade para o aluno de ver um texto escrito, em qualquer suporte, diferente daquele que ele, leitor, via ao ter contado com o escrito antes da faculdade.

Daí a insistência em nomear os textos acadêmicos como textos “repetitivos”, que não são “motivadores”, e que são “cansativos”, e “difíceis”. Os alunos estão reproduzindo, nessa fase do ensino superior, uma visão que eles trazem de suas experiências anteriores em outras etapas de estudo, e até mesmo da experiência de leitura não escolarizada. Leitura é uma forma de se apropriar do conhecimento, mas é também uma forma de se satisfazer, de se manter “motivado” para os estudos, de acordo com os alunos. Essa é uma visão que se manifesta quando eles contam as suas experiências de leitura na infância, com a influência dos pais e familiares, e na vida escolar, com o entusiasmo ou a estratégia especial de algum professor para apresentar o escrito.

No que tange ao uso dos computadores e da Internet, as turmas se mostraram afeitas ao uso principalmente da Internet.

12H – Tenho dificuldade é em ler na Internet. Isso me faz falta porque a Internet é muito prática.

6H – A Internet é prática, o Google nos dá as coisas prontas. Nem sempre é confiável, é só pedaço, mas é prático e essencial.

8P – É comum que hoje todos usem a Internet e o computador para ler e escrever.

11P – Hoje eu não escrevo mais no papel, é direto no computador. O computador dá mais liberdade. Meus alunos estão escrevendo direto no computador, estimula muito...

7P – É mais dinâmico. Eu leio várias coisas ao mesmo tempo e em maior quantidade. Na apostila eu não leio mais que duas páginas. No papel eu crio um tipo de vínculo. E no computador isso some.

4P – No computador você tem coragem de escrever mais...4 ou 5 vezes mais.

5P – Na tela a informação é rápida.

A tendência crescente do uso da Internet para leituras de textos vem acompanhada de um forte argumento de praticidade e rapidez oferecidas ao se usar a rede de computadores. São comuns os usos dos termos “rápido”, “dinâmico”, “estimulante”, “prático e essencial”, para definir a razão do uso da

Internet para leituras. Essa tendência foi observada também nos dois outros grupos focais. Chamou a atenção o grupo focal de Letras, cujos participantes enquadraram a Internet como necessária, prática e rápida, porém, paradoxalmente, perigosa, porque se torna uma leitura fragmentada, que pode conduzir ao erro. Foram relatadas experiências negativas de leituras pela Internet, mas não o suficiente para anular esse suporte ou diminuir a sua procura como uma das boas alternativas para as leituras. O debate dos alunos não criou consenso, porém foi estimulante, e apontou para duas características presentes na sociedade atual, que são a da eficiência e a da mobilidade no cumprimento das tarefas diárias, mesmo em sacrifício da “profundidade” acerca de um tema ou objeto. Senão, vejamos:

2L – A Internet faz perder conteúdo. O livro é mais rico porque me leva a imaginar.

7L- É verdade, mas 80% da leitura na nossa turma se faz na Internet. Para fazer trabalho é mais rápido.

2L – A gente faz isso (leitura pela Internet) para dar conta de fazer rápido. A Internet ajuda. A questão é de tempo...

7L- Minha experiência com leitura pela Internet foi ruim.

6L – A minha experiência de ler pela Internet também foi ruim da primeira vez, mas depois me dei bem. O tempo que não dava para ler na Internet eu lia o resumo e depois podia discutir com o professor.

9L – Eu lia na Internet e me dei mal porque não caía do mesmo jeito na prova.

8L – Na Internet é mais prático para ler. Mas gosto de ler em outros lugares.

5L – Ler na Internet os textos é difícil porque outras coisas chamam a atenção como Messenger, daí eu acabo não lendo o que precisava.

O “problema” relatado pelos alunos reside na possibilidade de indução ao erro, a que as leituras pela Internet podem conduzir. Nesse sentido, a leitura em suporte material impresso aparenta para eles mais confiabilidade. A leitura em diversos tipos de suporte ao mesmo tempo reforça a tese de que, mesmo com a chegada e crescimento do uso da Internet, nós estamos presenciando o uso concomitante de outros suportes materiais de leitura. O suporte material impresso continua muito forte, principalmente por meio de fotocópias. Mas a rapidez em encontrar o texto, acessá-lo pelo computador,

buscar as palavras-chave e o resumo deles, é o fator de maior importância. Nesse sentido, foi significativa a afirmação de um aluno do grupo focal de História:

6H – A Internet é prática, o Google nos dá as coisas prontas. Nem sempre é confiável, é só “pedaço”, mas é prático e essencial.

Esse é um retrato confirmado no escrito de Chartier (2002), quando relata a leitura na tela como uma leitura descontínua e que procura se apoderar, através de fragmentos textuais ou temáticos, de uma totalidade textual composta desses mesmos fragmentos. “Num certo sentido, no mundo digital todas as entidades textuais são como bancos de dados que procuram fragmentos cuja leitura absolutamente não supõe a compreensão ou percepção das obras em sua identidade singular” (CHARTIER, 2002, p.23).

Na entrevista com uma professora dessa instituição, que atua também junta às turmas pesquisadas, a confirmação dessa preferência ganha contornos singulares. A professora faz o seguinte relato sobre capacidade e o volume de leituras feitas pelos estudantes desses últimos períodos:⁶

Prof. 1 - Nesses 19 anos que leciono vejo que a capacidade de leitura dos alunos piorou. Eles lêem menos, não “deslançam”. Não sabem escrever como antes, não são ordenados não sabem pontuar fazer parágrafo, separar as ideias. Eles produzem textos desconexos, sem lógica às vezes e com péssimo português.

Há uns 15 anos atrás o aluno chegava com maior quantidade de leituras, leituras mais densas. Hoje tem aluno que acha que não precisa ler livro. Teve inclusive um aluno meu que me pediu para por um livro em Power point⁷.

O desejo de colocar uma obra em Power Point (7) é um absurdo, até do ponto de vista prático, pois esse aplicativo é para criar uma dinâmica diferente e mais rica apenas para a apresentação em aula de tópicos daquilo que vai ser abordado. Relato idêntico foi apresentado por outro professor:

⁶ Os dois professores entrevistados foram aqui identificados com as iniciais Prof.1 e Prof.2.

⁷ Aplicativos para apresentação de textos, gráficos e imagens as mais variadas por meio dos computadores.

Prof. 2 - Hoje o meu aluno não lê como antigamente, ele não pega um livro para ler e te interrogar. Ele não lê na fonte, ele geralmente quer um livro de quem já leu o texto acadêmico e escreveu sobre esses clássicos, é uma preferência por resumo de obras. Percebo que o aluno tem dificuldade em abstrair dos textos clássicos, de entendê-los mesmo. Eu não posso dar um texto para leitura, mas, tenho que fazer uma leitura dirigida por questões. Os alunos geralmente se manifestam contrários ou não entendem quando marco leitura dos clássicos. Embora isso, os textos eletrônicos parecem ser mais acessíveis. Noto também que eles são pobres de vocabulário. Eu tenho que orientar a leitura deles até no que diz respeito à decodificação das palavras. Eles não sabem o significado de palavras simples como "retidão". Dei um texto de filosofia sobre a importância da retidão para o administrador e eles não sabiam o que queria dizer "retidão".

Eu tenho que buscar textos para leitura na Internet e até impressos, mas que sejam curtos, resumidos, compactos. Os textos pequenos pode ser que eles leiam. Os alunos querem ver o texto que será dado para leitura bem antes da aula e se for longo ninguém lê.

Não existe uma preocupação tão grande que possa anular a busca pelos textos digitais, mesmo reconhecendo que na Internet não são encontrados textos na sua integralidade, como nos livros. O fator praticidade supera outros fatores. De certa forma a leitura por cópias também já trazia uma leitura mais fragmentada. As fotocópias superam hoje, em muito, até mesmo o uso do suporte digital do escrito.

A praticidade e a rapidez tornaram-se valores de muita grandeza, de forma que os estudantes até deixam, para outro plano, aspectos como os da profundidade e da confiança advindas do texto escrito e impresso. É uma preferência pela brevidade, e nesse sentido existe um descompasso entre o material acadêmico e as tendências por leituras fragmentadas dos textos, que são preferíveis para os alunos. As fotocópias preenchem essa necessidade. Assim se manifestam estudantes:

8L – Leio em matéria fotocopiado. Não guardo nada. Guardo quando é apostila.

7L – Eu guardo apostila e leio novamente até apostila do 1º semestre. Tenho em torno de 23 livros. Tenho muito material copiado.

12H – Se você lê num mesmo livro você sabe quem é o autor, mas, quando você lê somente xerox confunde tudo, não sabe o que leu, mistura os assuntos.

10H – Mas a xerox ajuda, pois é barata.

9H – A xerox é esteticamente ruim.

11H – Guardei todas as xerox, mas é confuso para procurar. Fica em pastas, mas eu não lembro dos assuntos trabalhados. Ler a obra inteira seria melhor. Para nós fica deficiente o estudo e essa responsabilidade é do professor.

Em relação a esse assunto, os professores também se manifestaram favoráveis ao uso de material fotocopiado e à proposição de ler os textos clássicos como embasamento para as aulas:

Prof. 1 - Dou privilégio aos textos clássicos. Marco geralmente de dez a quinze livros como referência para o estudo da minha disciplina. Também disponibilizo todos os textos na xerox da faculdade e em todas as aulas existe um texto que me referencio o qual eu disponibilizei para os alunos.

Prof. 2 - Marco sempre cópias de livros diferentes, textos acadêmicos. Não existe apenas um teórico e de uma área. Existe a necessidade de leitura de textos acadêmicos de diferentes áreas e de diferentes teóricos. Como é preciso trabalhar com fundamentação teórica, faço cópias de muitos textos para que os estudantes e futuros professores façam o trabalho de reflexão, o trabalho de leitura.

No grupo focal de Pedagogia, os estudantes foram unânimes em afirmar que a quantidade de material fotocopiado era exorbitante e excedia à capacidade de leitura deles.

Merece nossa reflexão o relato do grupo focal de Pedagogia quanto à leitura dos clássicos para esse curso:

3P – É importante fazer leitura dos teóricos, mas eu não consigo mais ler Piaget, Vygotsky. Acho que tinha que ler sobre situações concretas de violência na escola e outras coisas reais. Não estamos preparados para isso.

5P – Concordo que a leitura que a gente faz não dá condições para enfrentar problemas de agressão, de violência na escola.

5P – Eu acho que o jeito de ensinar Piaget ou Vygotsky não nos ajuda a fazer ligação para a prática em sala. Na faculdade ou é um ou é o outro. Não pode usar os dois, aplicar seus ensinamentos na nossa prática.

Os alunos sabem identificar quais são os textos clássicos, os textos com conteúdo científico. Em outros cursos, como os de História e Letras, os estudantes também se referem aos autores com comprovado reconhecimento nos estudos científicos como autores clássicos e que precisam ser estudados.

Dentre os autores citados pelos acadêmicos como científicos, às vezes aparecem alguns não reconhecidos pela Universidade como autores de textos científicos. Contudo, o elemento de análise, agora, é o fato de que os alunos reclamam que a leitura dos textos científicos não os atrai para a realidade; ao contrário, os textos, ao serem estudados, distanciam-nos dos problemas concretos que alguns já vivem como professores. Mais ainda, eles não estão percebendo a importância de se estudarem os autores escolhidos pela Universidade, uma vez que assim se expressa um estudante: “A leitura desses textos, e seu estudo, não possibilitam enfrentar problemas nas salas de aula e na escola”; “Na Universidade não se permite uma análise dos problemas reais vividos nas escolas tendo como base dois ou mais autores de textos clássicos”. A reclamação se situa no fato de não ocorrer, pelo menos com a frequência que eles querem, uma ligação entre textos científicos e realidade. Talvez, a sempre apontada e criticada distância entre teoria e prática. Os alunos falam em não estar preparados para o enfrentamento dos problemas que envolvem a escola e a educação.

Percebe-se, nessa queixa dos alunos, uma característica inerente à visão que se tem do conteúdo científico e do papel do professor. Na linguagem do senso comum, geralmente a teoria se distancia da prática. O conteúdo dos textos acadêmicos é intitulado de “maçante” por não se reportar constantemente àquilo que acontece hoje nas salas de aula e nas escolas. A dificuldade dos alunos em entender as idéias presentes num texto foi registrada na pesquisa com o professor P2, que assim se manifestou:

Prof.2 - Percebo que o aluno tem dificuldade em abstrair dos textos clássicos, de entendê-los mesmo. Eu não posso dar um texto para leitura, mas, tenho que fazer uma leitura dirigida por questões. Os alunos geralmente se manifestam contrários ou não entendem quando marco leitura dos clássicos.

Prof.2 - Eu sempre tenho dito que é na sala de aula que podemos debater as questões e ver novos pontos de vista. Não adianta ter ou querer muita informação e não saber o que fazer com ela. Os alunos querem encontrar as ideias já prontas. Tudo deve ser rápido, nada de leitura demorada, quanto mais prática e direta melhor. O aluno de hoje atende ao mercado do “pronto” do “acabado”, o mercado do “prá hoje”. Ele quer saber do produto já pronto. Não quer seguir a linha de construção desse produto.

Quanto ao papel do professor, este se alinha à visão tanto de professores quanto de alunos sobre o caráter dos estudos em textos científicos. É exatamente como afirma Libâneo:

Os professores acreditam sinceramente, que esta (a forma expositiva de ensinar) é a melhor forma de ensinar o conhecimento científico, pois sendo a matéria transmitida numa sequência lógica, o aluno recebe um conhecimento organizado e, sendo o conhecimento científico algo comprovado e objetivo, não há necessidade de outro método senão o da exposição (LIBÂNEO, 2008, p.2).

Os professores entrevistados emitem essa opinião para concluir que o aluno não lê como deveria e a eles, professores, só resta fazer exposição e dirigir o mais fortemente as leituras:

Prof.2 - Os alunos estão colando grau cada vez mais pobre a cada ano e ainda assim eles querem que o professor dê aulas expositivas, que ele fale sempre... Debate só se for dirigido, quando peço a participação espontânea eles vão embora. Não tem como saber se eles estão lendo. Cobro trabalhos escritos à mão porque se for por computador eles fazem colas.

Prof.1 - Sempre cobro leituras. Faço debates, mas deixo os alunos livres para fazer exposições a partir do entendimento deles. Percebo que eles tem muitas "ideias soltas", tipo "colcha de retalhos". Geralmente isso me leva ao quadro negro, eu passo uma explicação aí eles entendem melhor.

De forma geral, os grupos focais apresentaram estudantes que sabem a importância da leitura de textos clássicos. Embora muitas vezes essas leituras sejam apresentadas como "maçantes" e "repetitivas", o que pode comprometer a sua eficácia e o uso do conhecimento científico na solução e no entendimento de questões relevantes para a sociedade. A falta de registros do material proposto pelos professores e lidos pelos alunos também preocupa, porque significa que os estudantes limitam o estudo dos textos acadêmicos à sala de aula e àquilo que deverá ser questionado em testes para avaliação dentro da disciplina. A quantidade de fotocópias que não se prestam para a formação de uma biblioteca e cujo teor se apresenta fragmentado, contribui para um uso limitado do conhecimento exposto nos textos acadêmicos. Essas fotocópias são, na maior parte das vezes, descartadas, e os estudantes relatam que muito raramente recorrem a elas quando termina a disciplina em que eles as usaram.

Nas exposições dos estudantes durante os grupos focais, percebe-se uma unanimidade em relação à importância dos professores na criação do gosto pela leitura e por maneiras diferentes de ler, que caracterizem uma leitura mais profunda e sistematizada, como as leituras de textos acadêmicos. Isso se confirmou quando os professores entrevistados disseram dispor de estratégias para as suas aulas, baseadas em leituras de textos previamente distribuídos ou propostos para os estudantes lerem. O fato de serem cobradas as leituras através de questões em provas ou por meio de pontuações nas notas das disciplinas gerou divisão de opiniões entre os estudantes. No entanto, predominou o entendimento de que leituras na universidade devem ser obrigatórias e a melhor maneira de fazê-las acontecer é verificando a sua realização através da cobrança delas nas provas do semestre escolar ou atribuindo pontos nas notas dos acadêmicos para as leituras realizadas.

Nas declarações dos estudantes existe uma indicação do papel fundamental da familiar, na criação dos hábitos de leitura. Alguns se dizem prejudicados por não terem encontrado na família o apoio para desenvolverem hábitos de leitura; outros, por sua vez, creditam a membros da família nuclear ou extensa o hábito e a facilidade que encontram nessa prática. Esse é um indicativo de que a leitura, embora obedeça às mesmas leis que orientam outras práticas culturais, é, na fala dos estudantes, mais ensinada pela escola, que é o seu principal propagador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho traçou um breve histórico da leitura e do significado da leitura teórica ou acadêmica na apropriação do conhecimento de uma forma geral, bem como do conhecimento disponibilizado para estudo no ensino superior, de uma forma mais específica.

Dadas as especificidades dos textos acadêmicos, o ato de ler torna-se também específico e diferenciado daquele que na maior parte das vezes se faz no cotidiano. Por isso, tomamos o percurso teórico delineado nas obras dos teóricos, já aqui mencionados, Chartier (1999; 2001; 2002; 2003; 2007), Abreu (1999; 2003) e Silva (2003; 2005; 2008), dentre outros. Esses autores, que são também pesquisadores das maneiras de ler, deram-nos deram embasamento teórico para interpretar os dados da nossa pesquisa à luz daquilo que eles já estudam, como, por exemplo, a vinculação das maneiras de ler dos estudantes ao contexto social e econômico no qual esses estudantes vivem. As maneiras de ler que se “manifestam” na escola são tão importantes quanto aquelas maneiras de ler que se “aprendem” na escola. Daí a necessidade de entendimento não somente do contexto de aprendizagem, mas também do contexto geral de vida dos estudantes - onde eles aprenderam a ler, que leituras realizam comumente e como avaliam as leituras propostas pelos professores na escola de ensino superior.

De maneira mais ampla, todos os envolvidos no processo de aprendizagem reforçam a máxima da importância das leituras na formação educacional, colocando-a como uma atividade imprescindível para o crescimento intelectual. Para os professores ela é realmente uma atividade insubstituível e se configura como fio condutor de suas aulas, chegando a ser roteiro para cada aula ministrada. De tal modo a leitura é considerada fundamental, que os professores imputam a dificuldade de pensar dos alunos ao fato de eles fazerem poucas leituras de textos clássicos das ciências. Esses textos, que se configuram em obras geralmente densas, com muitas páginas e

rigor na construção e utilização dos conceitos, são as chamadas obras acadêmicas. Fruto do trabalho de pesquisa, o texto científico é o objeto de leitura e estudo dos estudantes universitários. Uma declaração dos professores, que é um sinal dos tempos atuais, é a de que conquanto os alunos também afirmem a importância das leituras científicas, eles preferem textos mais curtos com poucas páginas e ou resumos de obras (obras são conjuntos de textos). Nesse sentido a leitura eletrônica facilita o trabalho dos alunos, por quem é considerada como preferencial e mais fácil e direta em termos de precisão. Embora os professores tenham manifestado certa resistência às leituras eletrônicas, eles, assim como os estudantes, entendem que as leituras pela internet oferecem muita agilidade e se constituem num caminho cada vez mais percorrido por aqueles que precisam remir o tempo em função das diversas atividades desempenhadas no cotidiano.

Notamos que o texto científico recebe uma crítica por parte dos alunos, que é a de ser maçante e repetitivo. Os alunos também reclamam do fato de que os textos acadêmicos não se identificam diretamente com a realidade, além de serem extensos e teóricos, e de por isso serem, segundo esses estudantes, menos agradáveis na leitura e de maior dificuldade de compreensão. Os alunos se manifestaram favoráveis à aplicação da teoria científica à prática cotidiana da profissão que eles exercem, eles querem aplicar a teoria a uma realidade prática vivenciada. A manifestação de enfado em relação às leituras acadêmicas que os estudantes definem como “maçantes” e “pesadas” se relaciona com a não aplicação dessas teorias na solução dos problemas que eles enfrentam no dia a dia. Numa discussão sobre as leituras “maçantes” e “pesadas” que eles são obrigados a realizar, uma estudante fala sobre a vontade de solucionar os problemas da violência em sala de aula (ela é professora), por meio da aplicação de conhecimentos advindos das leituras de teóricos que na universidade são tidos pelos professores como irreconciliáveis, mas que para ela poderiam ser aplicadas em conjunto na solução dos problemas em sala de aula.

Os alunos sabem o que são os textos científicos e por isso fazem citação deles frequentemente, embora, algumas vezes, obras de auto-ajuda ou de conteúdo não científico sejam citadas como de grande importância para a formação universitária. Uma aluna falou das dificuldades em usar as teorias de

desenvolvimento infantil dos psicólogos Piaget e Vygotsky. E essa fala demonstra conhecimento acerca dos textos escritos e de sua relevância no contexto educacional de formação, bem como das peculiaridades de cada teoria acadêmica.

Por outro lado, as maneiras de ler que se manifestam no contexto universitário pouco ou nada têm a ver com as leituras que os alunos vinham realizando até então. Os alunos chegam à universidade afeitos a leituras que, segundo eles, são prazerosas e agradáveis. São leituras recreativas e para informação, que exigem maneiras de ler diferentes daquelas exigidas pelos textos teóricos. Na universidade os textos de estudo não se assemelham aos do cotidiano dos alunos e, além de serem obrigatórios, servirão para exames e julgamentos futuros. Essa busca dos alunos por prazer, satisfação e praticidade na leitura é frustrada num primeiro momento. Isso, porém, não impede o trabalho dos professores nem a inclusão de novos métodos de se apossar do escrito.

O que se revela num primeiro momento na fala dos estudantes, mais do que a prática de leitura adquirida na universidade, é o jeito descompromissado de ler. É a leitura recreativa e para informação da atualidade com suas maneiras de ler que os estudantes trazem para a sala de aula. Diferente da leitura para compreensão/reflexão de um tema, os alunos revelam maneiras de ler de uma sociedade extremamente prática e que vê o conhecimento na sua dimensão utilitária. O desejo de um aluno, por nós pesquisado, que pediu ao professor que dispusesse um determinado livro em Power point, mostra o quanto a vontade prática domina a sociedade. Uma vontade de ver todo conhecimento transformado em produto ou instrumento para uso imediato e cotidiano.

Um fato que reforça a ideia de que a leitura dos estudantes não corresponde à prática de leitura exigida para textos acadêmicos é o fato de que eles não registram suas leituras em forma de resumo, síntese, fichamento ou outra forma qualquer. Quase a totalidade afirma que não faz registros, exceto quando o professor exige, e que muitas vezes esquecem o que foi lido. Como o número de fotocópias é grande e é o suporte material de leitura hoje mais utilizado, dado o seu caráter fragmentado e de difícil arquivamento, ficam os acadêmicos privados dos registros, porque não o fizeram, e dos textos teóricos,

porque não se arquivam. Perdem-se, então, os textos que serviram para a construção das aulas, bem como as reflexões necessárias para a análise posterior de uma realidade ou problema a ser superado. Outra dificuldade advinda da profusão de fotocópias parciais das obras, cuja impressão nas máquinas de xerox se apaga rapidamente, é a de que os estudantes não identificam os autores ou teóricos estudados. As obras desses teóricos são reproduzidas em fotocópias de forma fragmentada e sem indicativos bibliográficos, de sumário, de introdução da obra ou outros componentes que servem na leitura total e profunda de uma obra impressa. Daí a dificuldade em gerenciar as vozes dos textos de diversos autores clássicos, cujas obras ainda servem de referencial para o entendimento da realidade circundante. Soma-se a isso a perda que os estudantes demonstraram das noções de história que poderiam ajudá-los a identificar os autores e suas obras.

O significado das leituras no ensino superior muda na proporção do volume de leituras propostas pelos professores, na cobrança dessas leituras através de registros para complementação de notas escolares, na qualidade dos textos escritos que se enquadram num modelo novo e diferente daquele do cotidiano, nas aplicações dessas leituras nas atividades em sala de aula e, posteriormente, na sociedade, para resolver problemas. Professores e estudantes constituem-se em sujeitos ativos dessas novas leituras e são peças fundamentais no sucesso dessa prática na atividade escolar de ensino superior.

Confirmamos a importância dos professores na criação de novas maneiras de ler e na afirmação de uma crença generalizada na importância das leituras para a compreensão do mundo. As pistas que os professores dão para que os estudantes possam compreender um texto ou para registrá-lo são aceitas e incorporadas às maneiras de aprender e arquivar dos alunos. É uma demonstração do papel fundamental dos professores junto aos estudantes e da sua influência para a solidificação de práticas de ensino. Essa importância do professor na formação de uma prática de leitura dos estudantes colabora para o fortalecimento de um estilo de professor que não é o de transmissor de conteúdo ou de incentivador, mas sim de um professor mediador, aquele que ajuda o aluno a realizar as leituras, reconstruir o caminho das ciências na formulação e compreensão de conceitos. Dessa forma, o aluno pode ter

acesso ao saber concentrado nos textos escritos e, posteriormente, quando a situação exigir, aplicá-lo na solução de problemas.

Confirmamos por meio desta pesquisa a existência de grupos mais ou menos homogêneos de leitores, que se diferenciam pelas classes sociais, por processos de aprendizagem e por maior ou menor domínio da cultura escrita. Chartier (1999) fala dessas características que tornam singular o leitor e o ato de ler em cada período da história humana. A origem humilde dos estudantes pesquisados, que, segundo seus próprios relatos, advêm de famílias com limitações financeiras, são trabalhadores e por isso frequentam cursos noturnos, cria um grupo singular de leitores atravessados por carências na formação de práticas culturais, reforçando o distanciamento entre as atividades intelectuais e as de saber prático.

O material escrito preferencial, para esses estudantes, fica mais centrado no saber prático, que se manifesta imediatamente e que exige pouco tempo de leitura. Aliado ao fator economia de tempo para a leitura, aparece a preferência de uma leitura mais curta e em material condensado, através das fotocópias e pela internet. As fotocópias e o computador se enquadram como suportes materiais de uso crescente e de caráter contextualizado a uma sociedade em que o conhecimento precisa ser revertido em uso quase imediato, para a solução de algum problema ou para a construção de um novo produto.

Constatamos, na fala dos alunos pesquisados, a importância da leitura de textos acadêmicos que, embora sejam tidos como difíceis e para poucos, são aqueles em que os alunos identificam o verdadeiro conhecimento, o conhecimento que desvela o mundo, o conhecimento formador da humanidade. No entanto, a simples constatação por parte dos alunos do grau de importância dos textos acadêmicos não os faz leitores desse tipo de texto. Existe uma insistência em ligar a leitura prazerosa à leitura rápida. Muitas vezes os alunos não se dizem motivados a lerem os textos propostos na escola e os comparam com textos de literatura dos mais diversos autores. Geralmente, as comparações apontam desvantagens dos textos acadêmicos - tidos como “pesados” e “repetitivos” - em relação aos demais textos, que “dão prazer na leitura”, ou que são curtos e de rápida leitura.

Embora as fotocópias estejam no primeiro lugar enquanto suporte material de leitura, as leituras eletrônicas foram citadas nos três grupos focais como o suporte material de leitura que mais cresce. E isso porque, segundo os alunos pesquisados, “na tela a informação vem mais rápida”. É um senso de brevidade que todos os estudantes manifestam. Conquanto tenham sido relatadas experiências segundo as quais o que foi lido na internet não correspondia ao que o professor explicou em sala sobre os textos propostos para a leitura, o que trouxe prejuízo aos alunos no momento das avaliações, as leituras eletrônicas têm grande aceitação e tendem a crescer, como dizem os alunos, porque “se pode ler muitas coisas ao mesmo tempo” e ler mais rapidamente, porque são sínteses feitas por outros.

Essa possibilidade de ler mais e em maior quantidade, por fragmentos e não por textos completos, pode dificultar a identificação dos vários textos com seus autores. É a dificuldade de gerenciar as diversas vozes dos textos. Ao mesmo tempo, percebe-se que os alunos têm feito leituras pela internet e procurado discutir com os professores aquilo que leram. Em alguns relatos, esse tipo de leitura foi apontado como uma descoberta, dos próprios alunos, da maneira correta de se apropriar do conteúdo dos textos acadêmicos. Segundo esses estudantes, depois de experiências negativas com as leituras eletrônicas, estavam à procura de uma maneira de ler sem correr o risco de não entender - ou entender mal - um teórico. Esses que fazem leitura eletrônica também o fazem em material fotocopiado e em livros impressos, embora seja recorrente a preferência pela leitura sugerida pelos mecanismos de busca da internet para ser realizada no próprio computador.

Como tinham sugerido os autores a quem nos referenciamos para realizar esta pesquisa, identificamos a fundamental importância da leitura dos textos escritos na compreensão da realidade que nos circunda. Também verificamos a singularidade dos textos acadêmicos e da sua leitura na formação do ensino superior, uma vez que são textos depositários das raízes da cultura cuja mensagem não se esgotou. Professores entrevistados e estudantes dos grupos focais manifestaram sua opinião em relação aos textos e à sua leitura, todos eivados de aspectos positivos, da sua importância para a formação profissional, e de como funcionam como prática educativa preferencial na condução das aulas e na apreensão do conhecimento. Embora

os estudantes se expressem positivamente em relação aos textos acadêmicos, fica uma questão, que é a da confessa não preferência por esses textos, na sua integralidade, para leitura corrente, bem como a predileção por resumos e comentários feitos pela internet, ou por leituras fragmentadas em fotocópias. A leitura acadêmica reflete, então, sua importância num contexto de formação superior. Porém, apresenta desafios que estão para além dos textos que devem ser lidos, reservando ao professor o papel de mediador, no desenvolvimento de uma leitura que leve em consideração o contexto histórico das obras e a possibilidade de proporcionar aos estudantes o gerenciamento das vozes dos textos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Os caminhos dos livros**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: FAPESP, 2003.

ANDRADE, Ludmila Thomé. **Professores leitores e sua formação**. São Paulo: Autêntica, 2007.

BORDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CAHILL, Thomas. **A dádiva dos judeus**. Rio de Janeiro: Objetiva; 1998.

CARR, Nicholas. **O Google está nos tornando estúpidos**. Disponível em: <[www. RoughType.com](http://www.RoughType.com)> Acessado em: 15 set. 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia sociedade e cultura. vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Fim de milênio**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 3. São Paulo: Paz e terra, 2007.

_____. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

_____. **Inscrever e apagar**. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: (ALB), 2003.

- _____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.
- _____. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- COMTE, Auguste. **Comte: os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- DARNTON, Robert. **A questão dos livros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DAVYDOV, Vasili V. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica experimental na psicologia**. Tradução feita para a disciplina “Didática” do PPGE da Universidade Católica de Goiás, por José Carlos Libâneo e Rachel A. M. da Madeira Freitas. Texto publicado na Revista Soviet Education, V. XXX, n.8, 1988.
- DEBUS, M. **Manual de excelência em la investigacion mediante grupos focales**. In: Healt Communication, Washington, 1994.
- FONSECA, Claudia. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- HEBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Método dialético ou o método da ascensão do concreto ao abstrato** (apontamentos). Texto digitado para uso na disciplina de Teorias da educação, do mestrado em educação da UCG: 2009.
- _____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.
- LÉVY, Pierre. **A conexão interplanetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.
- _____. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos (teses contra Feuerbach, 50-53)**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; FIAD, Raquel Salek. Apropriação do “saber docente”: aspectos da relação teoria e prática. In: KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística aplicada: suas faces e interfaces** (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

RESTON JR, James. **Os cães de Deus**: Colombo, a inquisição e a derrota dos Mouros. Lisboa: Bertrand Editora, 2008.

SACRISTÁN, J. G.. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Leitura em curso**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. (org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.

TOURRAINE, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

VIGOSTKI, L. S.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

_____. **Literatura e pedagogia**. São Paulo: Global, 2008.