

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LEITURA EM UMA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Josiani Madalosso Rosa, Sérgio Fabiano Annibal

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

O presente trabalho busca compreender as representações sociais de leitura de professor e aluno do curso de Pedagogia (noturno) de uma faculdade particular do interior do Estado de São Paulo. Para tanto, utilizamos a pesquisa de natureza qualitativa e optamos pela entrevista como instrumento de coleta de dados. Os dados foram analisados a partir das narrativas presentes nas respostas às perguntas abertas empregadas na entrevista. Como resultados elucidamos a necessidade de se pensar a leitura no âmbito do ensino superior como uma prática social vinculada à formação mais ampla e refinada dos futuros professores. Palavras-chaves: Representações sociais; Leitura; Curso de Pedagogia.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LEITURA EM UMA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Sérgio Fabiano Annibal. Unesp/Assis
Josiani Madalosso Rosa. Unoeste/Unilago

Estudar a leitura é conscientizar-se de que ela funciona “como veículo de construção do conhecimento, é um valor, um poder e como tal é que se torna objeto de controle social” (BARBOSA, 1998, p. 61-2). A leitura pensada nessa perspectiva remete-nos a ideia de campo (BOURDIEU, 2004). Para o estudioso, *campo* é o universo no qual se inserem os agentes e as instituições responsáveis por produzir, reproduzir ou, ainda, difundir elementos socialmente marcados, entre os quais destacamos a arte, a ciência e a literatura. Tal universo é um mundo social semelhante aos demais, porém, com leis específicas. A autonomia e destaque no *campo* implicam em relação harmônica e bem resolvida com o *capital cultural*¹, isto poderá possibilitar uma posição importante do sujeito e, talvez, de poder deste sujeito no interior do campo.

A leitura nos faz entrar nas estruturas de sentido de uma cultura e, com isso, encaramos e compreendemos como as representações sociais formam e conduzem a vida das pessoas. Dessa forma, é possível entender como as construções de sentido podem caracterizar movimentos anti-hegemônicos e de resistência. Sendo assim, todas essas valorações contribuem para uma possível arquitetura da sociedade e do indivíduo.

Nesse âmbito, nosso trabalho busca compreender as representações sociais de leitura de professor e aluno do curso de Pedagogia (noturno) de uma faculdade particular do interior do Estado de São Paulo.

Adotamos, em nosso trabalho, o constructo de *representação social* cunhado por Chartier (2002). O autor assinala que as representações sociais constituem esquemas intelectuais incorporados, que variam conforme as classes sociais ou os meios intelectuais próprios de um grupo. Para o autor, é dessa forma que se constroem as representações sociais que, para ele, são sempre determinadas pelo interesse do grupo que as constituem. As percepções do social não são neutras, pelo contrário, constituem estratégias e práticas que acabam por impor uma autoridade sobre outros e assim passam a legitimar as escolhas e os comportamentos.

O autor demonstra que os sentidos são compartilhados e que estes podem mudar porque são construídos historicamente e são determinados pelas relações de poder e também pelos conflitos de interesses dos grupos sociais. Desse modo, relacionando à

leitura, seria leviano pensar que há uma transparência entre o texto e o leitor, já que, para o teórico, as práticas das quais ele se apropria são variáveis histórica e socialmente.

A apropriação de que fala o autor está ligada à história social das interpretações e se inscreve em práticas específicas que se concentram nas condições e nos processos que “determinam as operações de construção do sentido” (CHARTIER, 2002, p. 27).

Além dos aspectos teóricos apresentados, para organizar os discursos obtidos pelas entrevistas com professores, vamos lançar mão do conceito de *mediações* sugerido por Martín-Barbero (2009).

Martín-Barbero (2009) atribui o nome de *mediações* ao espaço que há entre o emissor e o receptor em um processo comunicativo. A comunicação considerada a partir da perspectiva das *mediações* leva em conta que esse espaço sofre influência de fatores mediadores que são culturais e que se dinamizam social e culturalmente. Entre eles podemos citar a religião, a formação política, a televisão, a mídia entre outros e, pensando na leitura, podemos pensar no espaço entre o livro/texto e o leitor.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, utilizamos entrevista, que, por sua vez, estendeu-se a uma professora do primeiro semestre do curso de Pedagogia noturno e a dois alunos, uma do primeiro período do curso e outra do último período. A professora escolhida leciona a disciplina de Língua Portuguesa para o primeiro ano noturno e diurno do curso de Pedagogia e também atua ministrando aulas de Língua Portuguesa em escola particular de ensino fundamental e médio. A fim de resguardar a identidade dos entrevistados adotamos a seguinte nomenclatura: P1 para a professora de Língua Portuguesa, S1 para a aluna do primeiro semestre e S2 para a aluna do último semestre. Selecionamos para discutir neste trabalho cinco perguntas feitas à professora e três às alunas. Para a professora perguntamos: 1) O que é leitura para você?, 2) Você gosta de ler?, O que mais lê?, 3) Falar sobre leitura com seus alunos faz parte de sua prática enquanto docente? Como fala de leitura com eles?, 4) Você planeja as atividades de leitura? Como aborda esta questão no cotidiano da aula? E por último, 5) Você exige leitura de seus alunos? De que forma: provas, discussões, resenhas? Fale um pouco sobre isso? Às duas alunas perguntamos: 1) O que você gosta de ler?, 2) O que é leitura para você? E 3) Como você pretende trabalhar a leitura com seus alunos?

A partir das respostas obtidas fizemos uma breve discussão buscando subsídios teóricos que nos auxiliaram a refletir sobre os dados.

A leitura

Pudemos identificar, na primeira questão, que a professora P1 reconhece distintas concepções de leitura. Ela responde

[...] eu concordo com Paulo Freire que existe uma leitura do mundo, que seria uma interpretação sobre o nosso cotidiano, sobre os fatos. Mas, geralmente quando eu uso a palavra leitura, é a leitura mesmo de textos escritos ou então de livros, de artigos enfim, quando me refiro à leitura na maioria das vezes é sobre isso.

Ela diz acreditar que a leitura tem um conceito mais amplo, mas não discorre sobre isso. Freire (2011) coloca que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, o que implica dizer que a compreensão desta está ligada à continuidade da leitura daquele. Segundo o autor, “a decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular” (2011, p. 24). O teórico afirma que a leitura da palavra, da frase ou da sentença nunca significou um rompimento com a leitura do mundo. A leitura é representada para a professora por meio do escrito, das palavras. Fecha-se assim a oportunidade do aluno perceber as relações que se estabelecem quando se relaciona a leitura da palavra com a leitura do seu entorno. Desconsidera-se que a leitura ganha sentido quando o leitor é capaz de atribuir significações ao que lê a partir de seu repertório cultural, de vivências e percepções. A leitura é uma ação, e como tal, precisa se relacionar com outros textos, outras histórias que podem estar no próprio texto ou fora dele. Por outro lado, de acordo com Silva (2011) quando se atribui à leitura a mensagem escrita, busca-se um ponto de partida a partir do qual se atinge a formação da consciência crítica.

De volta às questões, perguntamos a professora o que ela gosta de ler e o que mais lê. P1 afirma que “[...] adoro ler. Eu leio o que me exige a profissão, mas também gosto de ler livros de ficção, de romance, aventura, autoajuda, eu leio um pouquinho de tudo, eu gosto. Sou bem eclética na hora de ler pra mim [...]”.

Silva (1988) sublinha ser condição *sine que non* que o professor tenha intimidade com os textos/livros. Aos professores competem conhecer a origem dos textos de que falam e também serem capazes de situá-los dentro de uma tipologia. Se os professores não se compreenderem como leitores, não há como serem “testemunho vivo da convivência com os textos ao nível da docência [e] não existe como alimentar a leitura junto aos alunos” (SILVA, 1988, p. 66). P1 menciona que a leitura, para ela, é algo intrínseco e não se limita a apenas um tipo de texto. Com sua postura, ela espera influenciar, de alguma maneira, seus alunos. É o que podemos perceber quando ela responde à questão seguinte.

De acordo com as representações sociais sobre a profissão docente, espera-se que o professor exerça um papel de influenciador, estimulador e promotor da leitura. Como imaginar tal movimento se ele não gosta de ler? Não se pode considerar, entretanto, que a responsabilidade está apenas no professor, mas não se poder negar o quanto a leitura é essencial como um instrumento de resistência, e o quanto seu papel é influenciador na

formação dos futuros professores. A formação pela leitura, no entanto, precisa transcender o escrito, possibilitando ao aluno leitor desenvolver uma postura mais libertária. Silva (2012, p. 110) enfatiza que “[...] sem uma sólida qualificação para o ensino da leitura por parte dos professores somada aos demais elementos de infraestrutura, a escola deixará de cumprir os seu papel, talvez, paulatinamente arrefecendo, inibindo ou até mesmo matando o potencial de leitura dos estudantes ao longo do processo de escolarização.”

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2012) descreve o perfil do leitor brasileiro, suas leituras, interesses dentre outras questões que nos permitem refletir sobre o atual panorama da leitura no Brasil. A pesquisa corrobora a afirmação de Silva (2012), já que mostra um grande decréscimo do interesse pela leitura a medida que os alunos vão atingindo a maioridade. A principal justificativa para tal índice é a falta de tempo.

Quando perguntada sobre como fala de leitura com seus alunos, P1 coloca:

[...] faz parte da minha vida falar de leitura. Porque todo mundo que eu conheço eu sempre converso de leitura. Com os alunos eu adoro recomendar livros e geralmente eu tento falar de livros para que eles leiam. Então, às vezes, na aula surge um assunto que tem a ver, olha eu li um livro que fala disso então eu conto um pouquinho e paro numa parte emocionante ai eles ‘professora, o que vai acontecer?’. Eu não conto, então você tem que ler o livro.

A forma como o faz, entretanto, instiga o grupo. Porque ela começa a contar a história e para na parte mais emocionante. O despertar dos alunos é imediato já que querem saber qual será o final. Segundo P1 é uma abordagem que funciona com os alunos porque se trata de algo espontâneo.

Arena (2003) assegura que gosto e prazer estão ligados ao leitor e a seu contexto, seu uso da leitura. Há necessidades, de acordo com o autor, que são estimuladas pelas relações entre os homens, apoiadas no conhecimento, na língua e nas relações entre leitor e escrito. O prazer e o hábito pela leitura precisam ter sentido para aquele que lê. Daí o autor dizer que a leitura é transitiva, ela precisa de um complemento. Por conseguinte, pensa-se na leitura de que, do que, para que e, ainda, para quem.

A fim de aproximar a leitura dos alunos, P1 conta parte da história lida para eles, nos remetendo a fases anteriores da história da leitura. Aquele que lia para os demais era dotado de condições de decifrar, o leitor dava “alma ao livro” e, assim, preservava a memória. (CHARTIER; CAVALLO, 2002)

Essa professora leitora tem no suporte livro seu instrumento mais imprescindível de leitura. Solicitada a mencionar quais suportes usa em suas aulas, ela não pestanejou em dizer que tem os textos impressos como fonte de suas leituras e das leituras propostas aos alunos. “Eu trabalho mais com os textos impressos mesmo. Eles têm uma apostila. Ali eu coloco os textos [...]” É a leitora do papel, da contemplação, (SANTAELLA, 2002).

Não abre mão do material impresso e quando solicitada a sugerir leituras, encaminha os alunos à biblioteca.

Quando solicitada a falar sobre como planeja as atividades de leitura, percebemos que a professora tem uma visão dividida da leitura. Suas práticas são diferentes na escola, onde leciona durante o dia, e à noite, na faculdade. Segundo ela,

[...] aqui [faculdade] foi o que eu te disse, sempre vai estar dentro do conteúdo, porque o tempo é curto. Aí então, eu tento durante as aulas mesclar, colocar na minha apostila, alguns exemplos e alguns textos para eles terem a experiência de leitura que não tome muito tempo deles. Porque infelizmente eles não têm tempo, eles trabalham o dia inteiro, entendeu?

A professora salienta que não adianta exigir, porque os alunos não vão ler, “[...] eles têm outras coisas para fazer”. Ainda assim, P1 tenta motivá-los a ler por eles mesmos, ela diz que gostaria de exigir, mas “[...] não tem como”.

Viñao (2001) esclarece que cada grupo envolvido em determinados movimentos, como professor ou gestor, é dotado de uma concepção de cultura escolar que acaba por permear suas decisões, atuações e necessidades. São mitos, crenças, formas de fazer e pensar já consolidados e repassados de geração a geração. O ensino superior privado no Brasil teve sua concepção motivada por interesses mercadológicos e não didático-pedagógicos. O pensamento inicial era de uma formação profissionalizante voltada apenas para atender necessidades imediatas, pedagogia marcada pela técnica. A formação de sujeitos que executariam atividades variadas de forma mecânica é alienada. Para manterem-se nas faculdades privadas, os alunos precisam trabalhar. As bolsas de estudo disponíveis não atendem a todos. Cardoso (1994) justifica tal comportamento por parte dos professores destacando que estes acham-se numa posição de quase total subordinação com relação aos instrumentos de produção do ensino, o que, muitas vezes, os obriga a facilitar ou tornar acessível o discurso científico. Sendo assim, após um dia de trabalho cheio de surpresas e cansativo, é difícil manter o interesse e a concentração nas atividades de leitura. Acreditamos que talvez seja esta a razão pela qual a professora investigada acredita não ser possível oferecer aos seus alunos textos mais complexos ou livros para leitura.

Sua prática na escola, entretanto, é diferente:

[...] agora, na escola, eu geralmente planejo pelo menos uns três momentos no bimestre pra ler um trecho com eles e aí a gente conversa sobre a leitura. Geralmente são trechos que vão dar algum motivo para discutir sobre a característica do personagem, então na escola eu tenho mais liberdade para fazer isso.

Foucambert (1994) assinala que a aprendizagem da leitura está além dos métodos adotados pelos professores, abrange a organização da escola como um todo e também da política coerente que toda equipe pedagógica adota para seu ensino em conjunto.

P1 afirma também que os alunos não pedem atividade, mas percebem o modo como ela lida com a leitura:

O que eu vejo é que alguns alunos percebem. Porque quando você gosta de ler eles percebem, então eu geralmente falo, me empolgo. Semana passada, por exemplo, uma aluna chegou e sentou igual você aqui comigo e falou: 'professora, me indica aqui alguns livros para eu ler'. Então eu fiz uma listinha para ela dos livros que eu gostava. Pedi o jeito que ela gostava de ler, os tipos de livros que ela gostava de ler, pensei em alguns que eu tinha lido e olha esse aqui fala disso, esse disso e só.

A leitura, portanto, não é dom, não é mágica, mas sim prática constante, contato com os textos, com os livros e ela pode começar na escola, mas não se restringir à ela. A ideia da desescolarização da leitura é discutida por Foucambert (1994) o qual elucida que é necessária a formação permanente do leitor e que esta precisa ser assumida por todas as instâncias educativas.

Na questão seguinte, a professora falar sobre como exige a leitura de seus alunos. Então, P1 separa dois momentos de suas práticas de leitura nos ambientes de trabalho: a primeira refere-se à leitura que é feita na faculdade; a segunda relaciona-se à leitura da escola. "Aqui na faculdade você está querendo saber ou dando aula na escola?". São os dois locais onde ela atua dando aulas de Língua Portuguesa. Segundo P1:

Aqui [faculdade] não, porque eu dou aula a maioria no noturno então eles não vão conseguir ler se for uma obrigação. Eu geralmente dou textos. Então, por exemplo, nas minhas apostilas têm contos, têm crônicas então a gente lê em sala de aula, às vezes eu peço para eles trazerem lido. Livros não, porque eu não consigo. Se eu pedir para eles lerem eles não vão ler, se eu pedir.

A colocação feita pela professora nos remete a Pascual e Dias (2008), os quais mencionam que ao adaptarmos o currículo ao "que, como ou durante quanto tempo" se ensina, estamos correndo o risco de abirmos o caminho para dois tipos de educação superior: "[...] um para os estudantes que não são trabalhadores e outro, menos exigente, para os que trabalham, pois, nem sempre será possível adequá-lo [currículo] às exigências sociais, econômicas e culturais de *alunos trabalhadores*" (PASCUAL; DIAS, 2008, p. 466, grifos dos autores).

Estamos diante de alunos que vêm, na sua maioria, do ensino fundamental e médio públicos e que, portanto, são frutos de uma conjuntura social e educacional que, como vimos ao longo da história do ensino superior, se configurou como excludente e fraca academicamente. É a "mercadoria-educação", a qual fornece mão de obra permanente, mesmo que esta não seja a mais qualificada. Ao refletirmos sobre as palavras de P1, é possível pensar numa manutenção da ideia de que é necessário oferecer acesso ao ensino superior a todos aqueles que o desejam, não importa de que forma. Ao elucidarmos a relevância de se pensar na leitura como transformação, como prática

social intimamente atrelada ao leitor e a sua performance diante do texto, estamos no movimento contra-hegemônico, de ruptura com posicionamentos consagrados pela sociedade como ideal, correto, engessado.

Ademais, se entendemos que a leitura significa oportunidade de alargar o capital cultural dos sujeitos e assim permitir a eles um trânsito pelos campos de forma mais justa, a visão de que os alunos não são capazes de ler, simplesmente pelo fato de que trabalham o dia todo e estudam à noite, restringe, em muito, suas oportunidades de sucesso, não apenas no mercado de trabalho, mas como sujeitos inseridos em um meio sociocultural no qual exercem sua cidadania.

Cardoso (1994) chama atenção para o fato de haver necessidade de uma pedagogia apropriada para os alunos do curso noturno. Segundo a autora, “[...] o aluno que se forma em escola que ‘facilita’ é na vida prática um diplomado incapaz” (1994, p. 50). A instituição particular de ensino superior é a que mais forma professores para o ensino infantil, fundamental e médio com seus cursos de licenciatura. São cursos, em sua maioria, que não demandam materiais pedagógicos e equipamentos caros e também cursos que abrigam grandes quantidades de alunos por turma. Assim, para Cardoso (1994, p. 36) “privilegiar as escolas que formam professores é garantir melhoria na qualidade do profissional do magistério, o que trará repercussões diretas na melhoria do ensino de primeiro e segundo graus”. O ensino na universidade se caracteriza pela busca de uma formação mais crítica, mais questionadora no qual o processo de construção do conhecimento se dá pela investigação, pela busca.

P1 continua sua resposta dizendo que suas apostilas contemplam gêneros textuais diferentes e que as leituras são feitas na própria sala de aula ou os alunos as trazem realizadas de casa. Ela complementa afirmando que “livros não, porque eu não consigo. Se eu pedir para eles lerem, eles não vão ler [...]”. Silva (1988) enfatiza o quanto é importante o professor estabelecer parâmetros que irão nortear uma nova pedagogia da leitura. Se assim o fizer, seu trabalho assumirá caráter de cunho diretivo. Consideram-se, então, vários fatores que podem estar no texto (ligados ao código linguístico) ou fora dele (relacionado às percepções, às experiências, às leituras entre outros) quando se pensa em leitura e, ainda, quando se pensa em proporcionar ao leitor, seja no âmbito universitário ou escolar, oportunidade para pensar na sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Certamente, cabe à escola, à universidade incentivar a relação dos alunos com o capital cultural estabelecido pela leitura. Não pedir para ler o livro simplesmente porque se assume que os alunos não vão dar conta ou ainda que não vão ler porque têm outras prioridades é colaborar para a manutenção de um sistema de ensino superior privado noturno que é deficiente e que, urgentemente, precisa ser repensado.

Entretanto, na sua prática como professora do ensino fundamental, a leitura é obrigatória aos alunos e é cobrada como prova bimestral ou como trabalhos.

Na minha prática como professora do ensino fundamental eu peço como prova e também no dia a dia, então a gente vai à biblioteca juntos, eu recomendo alguns livros, a gente conversa sobre os livros, mas eles têm uma prova bimestral. Então lá [escola], eles têm provas, eles têm que fazer trabalhos sobre o livro, essas coisas.

A leitura, neste caso, nos parece ser vista como condição para se alcançar as notas necessárias e também para se preparar para o vestibular. Não é leitura por ela mesma, e sim a leitura para um determinado fim.

Vemos, aqui, que o sentido da leitura para a professora é estanque, é dividido e funcional. Retomando Martín-Barbero (2009), utilizaremos o conceito de *mediação* para explicitar que a professora tem a leitura como mediação, mas que essa leitura é subdividida. Pelo discurso de P1, é possível identificar que ela vê a leitura a) para si, b) para o ensino superior e c) para o ensino fundamental.

Barbosa, Annibal e Boldarine (2010) apontam que se o sujeito tem maior participação na cultura escrita, maiores serão suas condições de realizar tarefas que exijam controle, inferências variadas e, também, ajustes frequentes. Segundo os autores, “[...] pode-se dizer que participar da sociedade escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos” (p. 50). O ato de ler é, portanto, multifacetado e requer do leitor a conexão com outros textos de forma que seja possível atribuir sentidos ao escrito sem se submeter à passividade que se acredita que a leitura tenha.

S1 diz que lê de tudo, principalmente romances. Sua definição de leitura é a de que a leitura é muito importante e “[...] como a gente lê a gente escreve também. Se você lê errado, você escreve errado”. A representação de leitura dessa aluna é mediada pela compreensão de que o ato de ler e escrever são a mesma coisa. Ler e escrever são duas práticas sociais básicas nas sociedades letradas. No entanto, são atividades distintas, com valores diferentes e que consideram as condições e os interesses dos variados segmentos sociais. A partir das observações feitas, notamos que Barbosa (1998), Barbosa, Annibal e Boldarine (2010) e Saveli (2003) refletem a respeito dos atos de ler e escrever. Assim sendo, Barbosa, Annibal e Boldarine (2010) afirmam que a escrita é um sistema de pensamento, uma maneira distinta de se apresentar os problemas, diferente do oral. Para os autores (2010, p. 51) “[...] a escrita não tem papel de substituto da comunicação oral. Assim, aprender a ler não é somente a passagem do oral para o escrito, mas outra maneira de pensar o raciocínio gráfico – ler é uma nova maneira de pensar, um pensar novo”.

Pelas colocações dos teóricos, pensar a leitura como sinônimo da escrita, ou ainda, como forma de se aprender é ter uma representação de leitura muito restrita, engessada de um processo crítico e criativo. Barbosa (1998) afirma que, muitas vezes, as próprias instituições de ensino afirmam o caráter de muleta que a leitura tem para a escrita. Segundo a autora, a leitura é vista como exercício mecânico que leva o aluno a escrever. Assim, “à medida que se visualiza a leitura como condição absoluta para a escrita, aceita-se o pressuposto de leitura estímulo” (p. 22). Se assim o fosse, comenta a autora, todos aprenderiam da mesma forma. Barbosa, Annibal e Boldarine (2010) , bem como Marcuschi (2005), mencionam que o escrito está ligado ao espaço enquanto o oral liga-se ao tempo. O saber advém do oral e do escrito, são as duas modalidades, portanto, necessárias aos sujeitos.

Saveli (2003) também explicita que há algumas crenças que acabam por interferir na forma como se concebe a leitura. Em seu estudo, a autora observou que entre as crenças há aquela em que o domínio da leitura passa por um conjunto de processos uniformes e invariáveis no decorrer do qual a criança se apropria da estrutura da língua. Leem-se letras e sílabas para identificar palavras e assim compreender seu significado. É, portanto, uma visão superficial de leitura que se concentra apenas na constatação. Ou seja, acredita-se que a escrita é transcrição do oral, é a decodificação deste. Para a autora (2003), tal crença leva as crianças a entender que os traços que distinguem as palavras (as letras e as sílabas) são mais importantes que a procura pelo sentido daquilo que se lê. Saber ler é ser capaz de juntar os sons que formam sílabas e então palavras.

Assim, de acordo com Saveli (2003, p. 54),

[...] aprender letras e sílabas não é pré-requisito para aprender a distinguir palavras, até porque letras e sílabas não fazem sentido como a palavra inteira. É no confronto das diversas palavras que se passa a conhecer letras e sílabas, e não o contrário.

Além disso, o sentido que as palavras ganham vai depender muito do contexto no qual elas ocorrem.

Outra crença descortinada por Saveli (2003) é de que a leitura tem um papel secundário, servindo para sustentar outras atividades, como as de produção escrita, por exemplo. Sendo assim, a leitura está sempre sendo colocada em segundo plano e faz com que seja representada ao aluno pelo tédio, pela obrigação e pelo ato de estudo.

A representação de leitura de S1 como visão sistêmica da língua é reforçada quando questionada sobre a forma como pretende trabalhar a leitura com seus alunos no ensino. Ela diz que a interpretação de texto e o ditado farão parte de suas práticas porque ela gosta. Não especificou, entretanto, a forma como concebe a interpretação de textos. Dessa maneira, exclui-se a visão de leitura como prática flexível, prazerosa e

oportunidade de trânsito social e crescimento pessoal. Ela é, ao contrário, fragmentada, pensada apenas como “trampolim” para outras atividades escolares. Interessante observar que a representação de leitura da aluna pode ser um reflexo de uma aprendizagem também pautada por uma representação de leitura desvinculada de qualquer prática social. Talvez seja possível inferir que o pensamento tecnicista da aluna é reprodução de um contato com a leitura também calcado pela técnica, pela execução de tarefas, pelo reconhecimento de que o sujeito é incapaz de elaborar pensamentos, de buscar respostas e sentido à leitura, distanciando-se do senso comum.

S2 citou textos informativos, tais como jornais, revistas, entre outros, como os que mais lhe agradavam, dizendo ser obrigada a ler texto teórico e diz ler pouca literatura. “Eu gosto mais de coisa informativa, mais objetiva”.

Esclareceu, ainda, que é uma forma de se adquirir novos conhecimentos, um meio de se informar para se tornar uma pessoa melhor. “Quem fala melhor, escreve melhor, para mim leitura é isso”. Novamente temos a representação de leitura sendo mediada pela oralidade e pela escrita, mas também temos outra mediação presente no discurso da aluna: a leitura como ato cognitivo, ou seja, via de acesso ao conhecimento e sua construção.

Nossas observações remetem a Saveli (2003) e à crença de que o ato de ler se confunde com o de oralizar. Segundo a autora, é a leitura sendo usada como forma de se obter controle, seja individual ou coletivo, sobre os demais, como forma de se demarcar a leitura silenciosa da leitura em voz alta. A oralização na Idade Média, segundo Chartier e Cavallo (2002), mantinha uma prática que já fora greco-romana da leitura em voz alta em oposição a outros tipos de leitura, como a silenciosa e a murmurada. Aquela, no entanto, aproximava o discurso escrito do falado.

A questão seguinte indaga sobre a forma como a futura professora pretende trabalhar a leitura com seus alunos no ensino. Ela diz que vai propor práticas de leitura que conversem com todas as disciplinas, assim, os alunos irão entender que leitura não é apenas um ato de estudo para se obter informação. “Não vai ser apenas para fazer uma prova, para tirar boas notas. Ele vai ler para o sentido da leitura mesmo, pra entender o texto, pra ter conhecimento, é mais pra isso”.

Diferentemente da aluna anterior, esta atribui à leitura um caráter mais amplo que não visa apenas à obtenção de notas por meio de trabalhos e sim ao entendimento da leitura como a prática que dialoga com outras disciplinas, que é prazer e informação ao mesmo tempo. Há que se atentar para os posicionamentos dos professores enquanto sujeitos de todo o processo, desafiando-se na prática, no cotidiano da sala de aula, das situações de leitura e do livro. “É a inserção crítica dos professores na história da

produção de leitura e de leitores que garante a possibilidade de movimento entre teoria e prática” (p. 112).

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, buscamos refletir sobre a leitura e sua representação no âmbito do ensino superior. As entrevistas com uma professora e duas alunas do curso de Pedagogia noturno de uma faculdade particular nos proporcionaram compreender a forma como a leitura vem sendo discutida e tratada no ensino superior, em especial, no curso que forma professores que atuarão no ensino básico e fundamental. As discussões sobre o tema leitura são superficiais e não possibilitam um maior aprofundamento e refinamento sobre o que representa para estes profissionais o verdadeiro e amplo sentido da leitura. A leitura é uma prática social e cultural, é uma das formas de se elevar o capital cultural e de proporcionar aos leitores questionamentos e posicionamento diante do que lê. Ela impede que seus leitores sejam meros reprodutores da cultura vigente. As limitações apontadas pela professora, no que se refere ao tempo dos alunos para ler são preocupantes e demandam um estudo mais integrado e profundo sobre o real sentido da leitura.

¹ Entendemos capital cultural como o sujeito, por meio das suas representações sobre leitura, agrega novos significados e revê os já existentes pela interação proporcionada pelos capitais culturais. Sendo assim, nos fica mais clara a discussão que Bourdieu promove a respeito da ideia de que a cultura escolar acaba se tornando um instrumento de dominação e que como tal acaba por excluir aqueles que não tiveram acesso ao mesmo capital. O capital cultural, todavia, pode ser incorporado (recebido da família e das relações sociais que mantemos com a igreja, a sociedade entre outros), objetivado (sob a forma de bens culturais, tais como livros, dicionários, instrumentos, máquinas e obras de artes) e institucionalizado (certificados, diplomas).

Referências

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (org.) **Atuação de professores: propostas de ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara, SP: JM Editora, 2003. p. 53-61.

BARBOSA, R. L. L. **Dificuldades de leitura: a busca da chave do segredo**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998. (Coleção Universidade Aberta)

BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F.; BOLDARINE, R. F. Leitura, escrita e livro: determinantes de práticas culturais e desenvoltura social. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: ALB, n. 55, 2010. p. 48-58.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Tradução Magali de Castro. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Os usos sociais da ciência por uma sociologia do campo científico**. Tradução Denice B. Catani. São Paulo: EDUNESP, 2004.

CARDOSO, S. M. V. **A prática docente no ensino superior particular noturno**: um estudo de caso. Tese. (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas, 1994.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. vol. 1

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

PASCUAL, J. G.; DIAS, A. M. I. Educação superior: estudo e trabalho para todos? In: MORAIS, S. E. (Org.) **Currículo e formação docente**: um diálogo interdisciplinar. Campinas: Mercado de Letras, 2008, v. 1, p.461-480.

SANTAELLA, L. Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. In: LIBERO: **Revista Acadêmica de Pós-Graduação da Faculdade Cásper Líbero**. São Paulo. Ano V, vol. 5, n. 9-10, 2002. p. 31-39.

SAVELI, E. L. Leitura na escola: crenças e práticas de professoras. In: **Revista Leitura**: teoria e prática, ALB, n.40, ano 21, março 2003. p. 52-59.

SILVA, E. T. da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 3**. Instituto Pró-livro. São Paulo: Imprensa Oficial. Governo do Estado de São Paulo, 2012. p. 107-116.

SILVA, E. T. da. **A leitura no contexto escolar**. Série Ideias. n. 5. São Paulo: FDE, 1988. p. 63-70.

SILVA, E. T. da. **Elementos de Pedagogia da leitura**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIÑAO, A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um historiador. In: SOCIEDADE Brasileira de História da Educação (Org.) **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001.