

MARA CRISTINA FISCHER RESE

**AS PRÁTICAS DE LEITURA DE ACADÊMICOS DO ENSINO
SUPERIOR:
ATITUDES, TEMPOS E CONCEPÇÕES**

**FLORIANÓPOLIS
2005**

MARA CRISTINA FISCHER RESE

**AS PRÁTICAS DE LEITURA DE ACADÊMICOS DO ENSINO SUPERIOR:
ATITUDES, TEMPOS E CONCEPÇÕES**

**Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Centro de Ciências da Educação,
Universidade Federal de Santa Catarina.**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nilcéa Lemos
Pelandré**

**FLORIANÓPOLIS
2005**

Esta dissertação, **AS PRÁTICAS DE LEITURA DE ACADÊMICOS DO ENSINO SUPERIOR: ATITUDES, TEMPOS E CONCEPÇÕES**, foi julgada adequada para a obtenção do grau de Mestre em Educação e aprovada em sua fase final pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof^a Dr^a Diana Carvalho de Carvalho

Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação/CED/UFSC

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Nilcéa Lemos Pelandré / UFSC

(Orientadora e Presidente)

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva / UNICAMP

(Membro)

Prof^a. Dr^a Diana Carvalho de Carvalho / UFSC

(Membro)

Prof^a. Dr^a. Eliane Debus / UNIVALI/UFSC

(Suplente)

Florianópolis, 29 de abril de 2005.

Ao Orli,
à Natália,
ao Rafael e
ao Leonardo,
prazerosos amores indeléveis de minha vida.

Parceiros

Repartimos a mesma chama
plantemos, pois, em parceria
meeiros no tempo
e na agonia,
imunes aos ventos e ao granizo.
(O que plantamos sozinhos
reverte em prejuízo.)

As noites serão celeiros.

Revolveremos a esperança
no revirar da terra
e separaremos o joio
em nossas sentenças.

Sejamos parceiros.
Tu providenciarás a semente;
eu tas devolverei em fruto.

Não repartiremos a colheita
posto que não é lucro
nem conquista.

O que garantimos não é produto
nem se põe à venda.

É o dirimir da agonia
quanto mais se consolida
a parceria.

(SERVELIN, Maria Luiza. *A aurora na vidraça*. Edelbra, s.d.)

Agradeço

À prof^a doutora Nilcéa Lemos Pelandré, minha orientadora, pela presença incondicional durante o processo de orientação, pelo estímulo e pelas reflexões seguras e experientes de mestra.

Aos amigos Lúcia Schneider Hardt, Marcos Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Valdete Nieuhes Daufenback, pelas preciosas contribuições nas leituras e debates.

Aos meus filhos Natália, Rafael e Leonardo, e ao sobrinho Matheus, pelos constantes auxílios nas questões da informática.

À equipe do Grupo Fortes, pela disponibilidade físico-tecnológica e de recursos humanos para a condução da pesquisa e da tabulação dos dados.

Ao Bom Jesus/Ielusc, em especial às pessoas que trabalham na instituição e foram responsáveis diretas por informações que muito auxiliaram no estudo.

Ao Pastor Dr. Tito Lívio Lermen, pelo apoio e crédito pessoal para a realização da pesquisa, tenho muito a agradecer.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
INTRODUÇÃO	1
1. DO PROJETO À PESQUISA ASSUMIDA: A QUESTÃO DA PESQUISA, SEU CONTEXTO, OS SUJEITOS, OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AS CATEGORIZAÇÕES	4
1.1. DE QUE PROJETO E DE QUE LEITURA SE ESTÁ FALANDO	4
1.2. O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	14
1.3. O PROBLEMA DA PESQUISA, SEUS OBJETIVOS E O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	15
1.4. A INTERPRETAÇÃO DO PROBLEMA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE...	20
1.5. ALGUMAS BASES TEÓRICAS DA LEITURA DE QUE SE QUER FALAR ...	30
2. “LER, VERBO TRANSITIVO”: LER O QUÊ DEFINE COMO E POR QUE SE LÊ.....	43
2.1. ONDE E COMO NASCE O LEITOR.....	43
2.2. O LEITOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA	46
2.3. O LEITOR ADULTO: PRÁTICAS MARCADAS PELA HISTÓRIA E SOCIEDADE	55
2.4. OS IMPRESSOS DE CONSUMO: OS TEXTOS DO MUNDO VIRTUAL E OS JORNAIS E PERIÓDICOS.....	61
2.5. OS TEMPOS DE LER ANUNCIAM AS LEITURAS DETERMINANTES: O LUGAR DOS LIVROS E TEXTOS ACADÊMICOS	66
3. TEMPOS E FORMAS DE LER INDICAM PRÁTICAS CULTURAIS DA LEITURA.....	74

3.1. MODOS DE LER REVELAM ALGUMAS DIMENSÕES CULTURAIS	74
3.2. AS LEITURAS DOS TEXTOS ACADÊMICOS ANUNCIAM NOVOS CÂNONES DE LEITURA	81
3.3. O CONSUMO DOS LIVROS INDICA UM SEGMENTO DA SOCIEDADE	89
3.4. OS MODOS DE LER PRESSUPÕEM RAZÕES PARA LER	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	109
APÊNDICE II – RESULTADOS DA PESQUISA OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO (ANEXO I)	116
ANEXO I – PERFIL DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL / HABILITAÇÃO JORNALISMO DO INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO BOM JESUS/IELUSC – SC	133
ANEXO II – CORRESPONDÊNCIAS ELETRÔNICAS ENTRE PESQUISADORA E SUJEITOS	134

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: DELINEAMENTO DO PROBLEMA DA PESQUISA	29
FIGURA 2: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 7	44
FIGURA 3: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 8	46
FIGURA 4: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 4	49
FIGURA 5: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 5	51
FIGURA 6: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 4 / JORNAIS.....	53
FIGURA 7: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 4 / LIVROS PARADIDÁTICOS	54
FIGURA 8: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 4 / TEXTOS NO COMPUTADOR	55
FIGURA 9: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 9 / TEXTOS NO MUNDO VIRTUAL	62
FIGURA 10: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 10/A	63
FIGURA 11: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 9 / JORNAIS.....	64
FIGURA 12: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 10/A – LIVROS/TEXTOS ACADÊMICOS	87
FIGURA 13: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 14	93

RESUMO

A pesquisa se insere na temática das práticas de leitura. Buscou-se compreender as concepções e práticas de leitura de acadêmicos em fase final do curso de Comunicação Social, habilitação jornalismo, do Instituto Superior e Centro Educacional Bom Jesus-Ielusc, cidade de Joinville, Santa Catarina. O estudo amparou-se em referenciais teóricos que tratam da leitura como produção histórica e cultural. Assumiu-se a perspectiva discursiva na análise e reflexão do problema. A análise se dá sob a abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando o questionário para coleta de dados. Os dados informam que as condições de acesso aos bens culturais são imprescindíveis para as condições de produção da leitura e da constituição de leitor. Os sujeitos respondem a práticas individuais, livres e bastante flexíveis em termos de tipos de leitura e de modos de ler. As maneiras de ler e as escolhas feitas são resultado da construção sócio-histórica de cada sujeito. Anunciam também outros contornos sobre as práticas e indicam uma outra ordem da leitura, regida pelas necessidades mais imediatas. Isso significa reconhecer que o livro e a leitura são objetos instantâneos, descartáveis e de consumo. Os modos, os tempos, as escolhas feitas e a trajetória sócio-histórica de cada sujeito em particular indicam concepções de leitura que respondem à influência da construção da sociedade em que estão inseridos.

Palavras-chave: Leitura. Ensino Superior. Educação. Práticas de Leitura. Ensino e Formação.

ABSTRACT

The research is about the reading thematic practices. It was investigated the understanding of the conceptions and practices of the students reading, who were in the last stage of the Social Communication university study, Journalism qualification, from the Instituto Superior e Centro Educacional Bom Jesus-Ielusc, city of Joinville, state of Santa Catarina. The study was supported in theoretical references which use the reading as cultural and historical production. It was assumed the discursive perspective in the analysis and in the consideration of the problem. The analysis was done on the qualitative approach, with exploratory feature, using the questionnaire to data collecting. The data inform that the access conditions to the cultural properties are indispensable to the reading production conditions and to the reader constitution. The subjects answered to individual practices, free and very flexible about the different types of reading and the ways of reading. The ways of reading and the choices made are results of the social and historical construction of each subject. They also announced other forms about the practices and indicated another method of reading, ruled by the most immediate needs. That means to recognize that the book and the reading are immediate objects, not necessary and expendable. The ways, the tenses, the choices that are made and the social and historical course of each subject in particular indicate the reading conceptions that answer to the influence of the construction of the society where they are inserted.

Key-words: Reading. University Student. Education. Reading Practices. Teaching and Majoring.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que resultou no texto aqui desenvolvido se insere na temática das práticas sociais e escolares de leitura de adultos com nível superior de escolarização.

A constante inquietação que me acompanhou na trajetória profissional de mais de duas décadas impulsionou para buscar de modo investigativo as questões que, pela observação e reflexão aliadas à prática, não seriam suficientes para poder falar do tema como quem deseja a mediação na relação com o objeto-leitura e seus parceiros leitores/(autores)textos.

Nos processos formais de escolarização, “a escola fundamenta todo o processo educacional na leitura” (KLEIMAN, 2004/1. ed. 1989, p.14). Reconhecer isso significa responsabilizar-se com outro olhar sobre a leitura. Então se propôs o estudo para participar desse movimento maior, que atravessa os contornos geográficos desse país.

Sabe-se que ainda há o que dizer sobre leitura, que ainda é preciso problematizar e mobilizar esferas sociais para lançar outros e novos olhares sobre aquilo que é intrínseco ao processo ensino-aprendizagem. No entanto, é preciso considerar que a constituição do leitor não se dá somente nos espaços escolares instituídos, pois o leitor vai se formando no decorrer de sua existência. É resultado de suas experiências com o mundo que o rodeia. Daí a razão de se dizer que toda leitura é um ato cultural, resultado das interações sociais e históricas dos sujeitos.

Dos questionamentos inquietantes passou-se às indagações investigativas, motivadoras da pesquisa. Os questionamentos buscavam verificar quais são as práticas de leitura dos acadêmicos e compreendê-las, para com esses dados trabalhar. Colocava-se, então, o problema de pesquisa: *quais concepções de leitura se caracterizam no curso de Comunicação Social, habilitação jornalismo, quando os tempos de ler e o como se lê delimitam a(s) prática(s) de leitura de texto(s).*

O problema foi encaminhado entendendo-se a leitura como prática plural, compreendida nas suas variações, nas suas diferenças e dissonâncias. Esta abordagem remeteu, por conseguinte, à busca de elementos teórico-metodológicos na esfera das condições sociais e culturais de acesso à leitura. Compreender a leitura numa

perspectiva social e cultural implica reconhecer “a idéia de leituras no plural e a intenção de buscar indicadores das maneiras de ler” (BOURDIEU, 1996, p. 236).

Considerando, por outro lado, a variedade de estudos sobre leitura, a pesquisa teve como objetivo compreender as concepções e práticas de leitura de acadêmicos concluintes do curso de curso superior. Os sujeitos pesquisados foram estudantes do curso de Comunicação Social, habilitação jornalismo, do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano – Bom Jesus/Ielusc, Joinville, Santa Catarina. Ao todo, foram 33 acadêmicos, dos quais 15 responderam ao questionário.

Dentre as leituras fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa, citamos: SILVA (1986a/1.ed.1983; 1986b;1993; 1987; 1998; 2003a-b-c-d), SOARES (1991; 2003a/1ed. 1998; 2003b; 2000/1.ed. 1985), CHARTIER (1996; 1999), ORLANDI (1996/1.ed. 1983; 2000; 2001/1.ed. 1988; 1998), FREIRE (1984), entre outros. A perspectiva teórica contemplada na análise é a que parte do princípio de que a leitura é um ato cultural e histórico, como já mencionado. Compreender a leitura como um objeto cultural e histórico e, portanto, aberto, multifacetado, obrigou a ressignificar a posição frente ao objeto, como também a delinear a problemática de estudo reconhecendo pelo menos uma tensão que envolve os seus dois campos de estudo: o da produção e o da recepção. No âmbito individual, ainda há a questão de que cada leitor faz sua trajetória de leitura, o que veio corroborar a necessidade de ampliar o leque das perspectivas de análise.

Assim, desenvolveu-se o trabalho compreendendo a leitura como produção histórica, que exerce um papel na construção da sociedade, amparando-se também a análise dos dados em referenciais teóricos que tratam da leitura a partir das condições de produção, assumindo a perspectiva discursiva na reflexão sobre o tema, conforme ORLANDI (1983/1996/1.ed.; 2000; 2001/1.ed. 1988; 1998) e SOARES (1991; 2003a/1.ed. 1998; 2003b; 2002.).

O trabalho foi organizado em capítulos, construídos de acordo com o que segue.

A primeira parte, intitulada *Do Projeto à Pesquisa Assumida: a Questão da Pesquisa, seu Contexto, os Sujeitos, os Procedimentos Metodológicos e as Categorizações*, apresenta a construção teórico-metodológica da pesquisa e os referenciais teóricos que nortearam a análise dos dados da pesquisa. Nesta parte ainda se

traz, em forma de resenha, algumas bases teóricas da leitura e os respectivos teóricos que respondem pelas pesquisas das concepções apresentadas.

A segunda parte, denominada “*Ler, Verbo Transitivo*¹”: *ler o quê define como e por que se lê*, trata da dimensão social da leitura, respeitando o delineamento do problema desenvolvido desde o projeto da pesquisa até a sua execução. Aqui se apresentam o inventário e a análise das práticas escolares e não-escolares de leitura.

Na terceira parte, intitulada *Tempos e Formas de Ler indicam Práticas Culturais da Leitura*, são analisados os dados sob o enfoque da leitura como prática cultural, observando os modos e tempos de ler os diversos tipos de textos.

E as “considerações finais” receberam o título: *A Contribuição dos Sujeitos para o Ensino Superior*, procurando-se apresentar que leitores e que modos de leituras predominam como práticas culturais e sociais de sujeitos com nível superior de escolarização. Dessas constatações foram levantadas algumas características de leitor, ancoradas no universo teórico do estudo.

Se as práticas da leitura podem ser analisadas, conforme anuncia Orlandi (2001, p. 17, 1. ed. 1988), como “um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc.”, o inventário daquilo que lêem e como lêem acadêmicos em final de curso de graduação pode ser uma forma de se entender o que subjaz a tais práticas e suas implicações para a atual cultura da leitura que se instaura nos segmentos escolares e sociais, e assim revisitar a afirmação de Kleiman, p.1 desta dissertação.

De início pode-se dizer que os dados anunciam outros contornos sobre as práticas sociais de leitura no Brasil, indicando uma outra “ordem da leitura”, com fortes características de novos cânones, os quais serão explicitados ao longo do texto.

¹ Termo utilizado por Magda Soares como título a um artigo publicado em: <www.leiabrasil.org.br/leiaecomente> e acessado em 23 março 2002.

1. DO PROJETO À PESQUISA ASSUMIDA: A QUESTÃO DA PESQUISA, SEU CONTEXTO, OS SUJEITOS, OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AS CATEGORIZAÇÕES

1.1. DE QUE PROJETO E DE QUE LEITURA SE ESTÁ FALANDO

O que desencadeou o presente estudo não é uma questão inédita, nem tampouco desconhecida nos meios acadêmicos, porém é algo que, quanto mais se aproxima do tema como objeto de investigação, tanto mais requer entendimento quanto a sua representação no processo de desenvolvimento das sociedades grafocêntricas. Fala-se de leitura, questão que marcou e marca sensivelmente toda a trajetória profissional da pesquisadora, pois ser professora de Língua Portuguesa, metaforizando um pouco essa vivência, inevitavelmente levou a enfrentar as mais diversas tempestades ao longo dessa travessia por mares nem sempre navegáveis e, mesmo quando sem tempestades, o barco navegado nem sempre esteve equipado suficientemente para rumar a algum porto e lá ancorar com alguma tranquilidade.

A preocupação advinda dessa jornada de navegações não é recente e nem pára por aqui (pois na profissão Professor é mister atravessar sempre outros mares, novos rios, descobrir outras fontes ainda...). Está marcada pelas falas de pequenos, jovens e adultos que juntos embarcaram por uma porção de salas de aula do estado de Santa Catarina. Busca-se a memória para provocar um pouco a percepção (e ao leitor, eventualmente), no desejo de trazer o sentido que originou o problema de pesquisa, pois foram muitos os momentos enfrentados com problemáticas relacionadas às dificuldades de leitura, sejam elas de natureza da não-decifração do código, do não-domínio do léxico ou da não-leitura dos textos que eram postos como indispensáveis para que se pudesse trabalhar a proposta da disciplina que se trabalhava, entre outros fatores.

Considerações do tipo “O Brasil lê mal”, uma generalização de Cláudio de Moura Castro em sua coluna na revista *Veja*, 06-03-2002 suscitaram, por parte dos estudiosos da área (em especial no *website* <http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente>), uma série de contestações. Porém, afirmações como essas são comuns nas discussões de grande número de pessoas, incluindo professores. Afirma-se isso a partir de situações vivenciadas como professora em escolas nos três níveis de ensino, bem como em momentos de cursos e encontros, quando a questão da leitura do aluno era posta em

discussão. A necessidade de aliar a prática à reflexão sobre a ação fez reconhecer que atividades de leitura não são suficientes para a formação do leitor. Da reflexão sobre a ação docente faziam-se alguns questionamentos: *de que leitura se está falando? O que é ler, no próprio entendimento que se tem da questão? Ler é algo que está diretamente relacionado à decifração do código escrito? Há diferentes modos de ler para leituras diversas? Para se constituir leitor, basta ser escolarizado?* Foram questionamentos dessa natureza que levaram a enfrentar o desafio de estudar o tema numa perspectiva de pesquisa, para assim olhar com outros instrumentos uma questão que ainda tem muito a desvendar.

O propósito do trabalho, então, é participar dessa discussão que ainda movimenta muitos grupos de estudo, gerando inclusive mobilização nacional, cujo tema é a leitura no Brasil, a exemplo do que ocorre nos COLEs (Congresso de Leitura no Brasil, que em 2003 realizou sua 14^a edição, por exemplo).

Navegando pelos mares da Internet e de bibliotecas, os balanços realizados na área apontaram para uma significativa quantidade de dissertações e teses sobre o assunto. A Faculdade de Educação da UNICAMP/SP, em 1999 realizou um trabalho de pesquisa que reuniu as dissertações e teses na área da leitura entre os anos 1980-1995. Apresenta um catálogo com os resultados, organizados em 07 focos diferentes: *compreensão/desempenho em leitura; análise do ensino em leitura/proposta didática; leitores: preferências, gostos, hábitos, histórias e representações; professor/bibliotecário como leitor; texto de leitura usado na escola; memória de leitura, do leitor e do livro; concepção de leitura*. Para cada foco, são explicitadas sua demarcação e as respectivas categorizações que justificam a nomeação acima mencionada.²

Na continuidade do balanço, dos estudos realizados entre 1995-2003, verificou-se que as pesquisas se revestem de outros enfoques, além dos acima citados ainda se fazem presentes: *concepções de leitura* e suas conseqüências na formação do leitor; *as práticas sociais de leitura; história da leitura no Brasil*; a ampliação do *conceito de leitura e de leitor*; a ampliação do *entendimento do que seja leitura, leitor, alfabetismo*, além dos *conceitos de letramento, de analfabetismo funcional*. Estas últimas questões

2 Para o presente estudo somente foram compiladas as abordagens temáticas de leitura, sem trazer um relatório aprofundado do balanço realizado. O detalhamento desse estudo pode ser buscado em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/alle/apresent.html>>, grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita - ALLE

colocam a leitura e a alfabetização no circuito de pesquisas voltadas também à temática da leitura e de leitor, por tratar do universo de habilidades e práticas relacionadas à leitura e escrita.³

O interesse desta pesquisa centrou-se nas práticas de leitura de acadêmicos do ensino superior, mais especificamente pretendeu-se olhar a(s) leitura(s) que realizam em sua vida acadêmica e social. Admitiu-se a idéia de que o tempo destinado para a leitura, as escolhas dos tipos de textos, os locais escolhidos para ler, os modos como lêem estão carregados de significados que perpassam e extrapolam a esfera das práticas de leitura escolar. Indagou-se também se são muito mais respostas a uma prática cultural e histórica do que a uma habilidade aprendida na escola.

Nesse universo tão vasto em que a questão da leitura está inserida, a proposta consistiu, conforme já citado, em **compreender as concepções e práticas de leitura dos acadêmicos concluintes do curso de Comunicação Social – habilitação Jornalismo**, da instituição em que se trabalha como docente.

Assim, a pesquisa esteve centrada nas práticas de leitura que os acadêmicos informaram realizar, amparadas pelo conceito de leitura que contempla o enfoque histórico e social de leitura e de leitor.

Está-se reconhecendo o sujeito-leitor escolar, mas um sujeito-leitor inscrito numa sociedade, marcado pela sua cultura e a(s) cultura(s) que o cerca(m). Os sujeitos da pesquisa frequentaram o ensino superior; são, portanto, escolarizados e trazem consigo uma história de leitura, a qual se pretendia conhecer.

O sentido que se dá para escolarizado está amparado nos escritos de Magda Soares, ou seja, escolarizado é o sujeito que passou pelos níveis formais básicos da escola, recebendo um “certificado oficial” de escolaridade.

Também de Soares (2002)⁴ se traz algumas afirmações sobre o que é ler na atualidade:

3 O INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro e da ONG Ação Educativa, ação voltada a levantar e divulgar dados do alfabetismo funcional e sua importância social, econômica e cultural. Reúne dados obtidos com pessoas entre 15 e 64 anos e apresenta informações que interessaram diretamente ao desenvolvimento da dissertação.

⁴ <http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente>

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial da mesma maneira e com os mesmos objetivos que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns exemplos. (SOARES, 2002)

Tais afirmações, entre tantas outras, foram provocações que moveram para que se buscasse aprofundar o entendimento em relação às práticas de leitura que envolvem os sujeitos, como também remete à revisão do próprio conceito de leitura, que vem sendo (re)discutido, (re)dimensionado, conseqüência da própria complexidade e amplitude a que se configurou nas últimas duas décadas. Sua discussão tem, pois, uma trajetória histórica a ser levada em consideração.

O conceito de leitura, entre outros entendimentos, ultrapassa, em muito, a acepção de decodificação do código escrito; é indiscutivelmente um componente cultural considerado parte integrante da sociedade como um todo, e a escola é uma dentre as instâncias em que se pode aprender a ler e a escrever.

Como professora que trabalhou por mais de duas décadas com práticas de leitura no ensino fundamental e médio durante as aulas de Língua Portuguesa, mesmo aliando ação à reflexão, ratifico que nem sempre se alcançou o objetivo de formar um leitor cujas habilidades de leitura lhe permitissem ler e entender os diferentes tipos de textos que circulam na escola e no meio social. Ao atuar no ensino superior, ressalvada a sua especificidade, novamente se está diante da problemática que ingenuamente se pretendia distanciar. A observação empírica, aliada à reflexão sobre a prática, tem mostrado que aplicações pedagógicas variadas para o trabalho com a leitura não são suficientes para “constituir um leitor” com a habilidade de ler, por exemplo, os textos dos jornais, os textos acadêmicos, os gêneros de circulação social com a mesma qualidade de entendimento de quando lê um texto mais aproximado de seu universo cultural. São, portanto, distintas as formas de se encaminhar as leituras dos textos expostos ao leitor.

Por sua vez, são muitas as implicações que as abordagens de leitura resultam na constituição do sujeito-leitor, bem como da leitura enquanto representação de significados para quem a pratica. Embora o objeto de estudo se limite a olhar a questão da leitura a partir do acadêmico do ensino superior, mais especificamente de sujeitos

que já trazem uma história de leitura de seus estudos anteriores, considera-se relevante analisar *o quê, onde, quando e como lêem*.

A razão de ter tratado da questão da leitura de forma ampla até aqui tem o objetivo de apresentar algumas questões relevantes à temática quando se discute a leitura do ponto de vista da importância que ela tem para qualquer cidadão que vive nas sociedades grafocêntricas. Em todo lugar que se vai, lê-se algo: sinalizações, instruções, recados, lista de produtos, nomes de ruas, lugares, lojas, itinerários de ônibus, campanhas sociais, somente para citar necessidades básicas do cotidiano. No ensino superior, há outros níveis de complexidade de leitura: a literatura em geral, a literatura da área de atuação, os textos acadêmicos, os livros teóricos... Foi neste universo que se realizou um inventário das práticas de leitura e analisaram-se os domínios atitudinais dos acadêmicos em fase de conclusão do curso de Comunicação Social, habilitação Jornalismo, do Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/ Ielusc, uma instituição particular, comunitária, de caráter filantrópico, localizada na cidade de Joinville, Santa Catarina, para, a partir desses dados, levantar concepções de leitor e de leitura.

Observar o problema por este ângulo não nega o olhar para as práticas no espaço escolar institucionalizado, porém não se está considerando que as formas como são encaminhadas as leituras pelos professores neste nível de ensino resultem (ou não) em um aprendizado do lido. Como não foi o foco da pesquisa analisar as práticas de leitura propostas pelos docentes no ensino superior, não se adentra a discussão; no entanto, é preciso considerar que há uma relação entre as concepções de leitura do docente e sua forma de propor a leitura de textos aos seus alunos, os quais, por sua vez, também têm uma concepção de leitura e de leitor que os inclina a agir de determinada forma diante dos textos a serem lidos.

Entende-se que tais questões fazem sentido em um curso de Comunicação Social, especialmente Jornalismo, pois a profissão de jornalista tende, ao menos em tese, a exigir uma prática constante de leitura, dos mais diversos gêneros e assuntos.

Os sujeitos da pesquisa são, como já anunciado, estudantes na instituição onde atuo como professora e me deparo, mesmo em forma de observação e reflexão frente às evidências que o cotidiano da sala de aula oferece, com muitas e variadas práticas, tanto sociais quanto escolares, que demandam o uso da leitura.

O problema delimitado possibilita ainda afirmar que a leitura, enquanto prática plural, precisa ser compreendida nas suas variações, nas suas diferenças e nas suas dissonâncias. Aceitar essa abordagem remete, como já foi dito, à busca de elementos teórico-metodológicos no âmbito da história e da cultura. Compreender a leitura numa perspectiva cultural implica reconhecer “a idéia de leituras no plural e a intenção de buscar indicadores das maneiras de ler” (BOURDIEU, 1996, p. 236). As situações de leitura são historicamente variáveis. Sendo assim, os tempos, os espaços (no caso dessa pesquisa, da leitura no ensino superior e no meio social) são objetos com possibilidade de investigação.

Bourdieu (1996, p. 233), em um debate com Roger Chartier a respeito da leitura como uma prática cultural, afirma que:

Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente. Contrariamente ao que pensa comumente, longe de relativizar ao historicizá-la, também nos damos um meio de relativizar sua própria prática, portanto, de escaparmos à relatividade.

Dessa compreensão começam a surgir as reflexões mais preocupadas sobre o que significa, num ambiente acadêmico e para adultos escolarizados, as histórias de leitura que os constituíram como sujeitos inseridos numa sociedade de cultura predominantemente grafocêntrica. O mundo da escrita está presente à volta e é preciso compreender o lugar que ocupa no universo cultural e social daqueles que optaram por um curso de Comunicação Social e desejam ser jornalistas. Serão pessoas diretamente relacionadas a este universo infinito de produção escrita, e a leitura, neste lugar, tem cadeira cativa.

Se a leitura é um ato cultural, o estudo exigiu que se percorressem caminhos que ainda não estavam delineados, mas havia necessidade de compreender: quem era este aluno-leitor; qual a sua caminhada de leitura; que leitura e leitor estavam propostos na documentação institucional do curso; o que é lido; como é lido; para que(m) lêem.

Entende-se que ler um texto é compreendê-lo, isto é, descobrir-lhe o(s) sentido(s); porém nem todos os textos são feitos para serem lidos com o mesmo sentido, nem mesmo da mesma maneira. Ainda há a questão de que cada leitor traz e faz a sua

trajetória de leitura, e quem garante que efetivamente se possa determinar uma leitura única para um texto ou para leitor(es)?

Chartier (1996, p. 240), ao se referir à problemática enquanto produção cultural da instituição escolar como um espaço de produção de leitura, reitera que:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa de que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil que pode se apropriar de diferentes textos.

Essa necessidade de uma “aprendizagem da leitura” pode ser olhada pelo campo do ensino, opção que fez escolher um programa de pós-graduação em Educação. Interessava interdisciplinarizar conhecimentos: a bagagem da formação específica em Letras, a incursão pela Lingüística em curso de especialização, somadas à área da educação resultaram num estudo que teve como bússola mais de um caminho norteador, porque compreender as práticas de leitura de acadêmicos do ensino superior é um processo amplo e complexo, que exige mais de uma objetiva para fotografá-las.

Entender a leitura como prática social remete também ao conceito de letramento. Embora seja um termo relativamente novo (não no espaço da academia, mas no cotidiano escolar), seus estudos iniciaram mais efetivamente entre 1980-1990, quando novas situações em relação à compreensão do que seja uma pessoa alfabetizada, analfabeta, letrada surgiram. Soares (2003/1.ed.1998) expõe as noções de alfabetização e letramento como conceitos distintos, por entender que a alfabetização está associada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita; é o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”. O conceito de letramento, por sua vez, é o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita, é o envolvimento do sujeito com as práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo a autora referida, a alfabetização incorpora o caráter mais técnico da apropriação da leitura e da escrita, ao passo que letramento abarca o caráter mais social do processo de aquisição da leitura e da escrita. Para Soares, o grande desafio para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita está em:

saber “articular alfabetização e letramento, o que leva a admitir a necessidade de lançar mão de diversas teorias: a dos gêneros textuais, a lingüística textual, a definição de métodos para a aquisição da tecnologia da escrita, de práticas sociais de leitura e escrita”⁵. (informação verbal)

Em relação ao termo letramento, para que uma nova concepção seja assumida, Soares (2003/1.ed. 1998, p. 34) informa que as novas palavras surgem “quando fenômenos novos ocorrem, [...], e então é necessário ter um nome para aquilo, [...] enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir”.

Em nosso país, passados séculos de sua colonização, sempre se conviveu com altos índices de analfabetos (pessoas que não sabem ler e escrever), com baixos índices de escolarizados (pessoas que freqüentaram a escola e concluíram fases de ensino), ao lado de umas poucas pessoas com alto grau de alfabetismo (pessoas que dominam o idioma, fazem uso dele com freqüência, enfim, que transitam com tranqüilidade pela leitura e escrita em geral).

Como a sociedade vai se tornando cada vez mais “dependente” do universo escrito, não basta apenas ser escolarizado; é preciso ser letrado, ou seja, “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2003/1.ed. 1998, p. 40)

Também foi relevante para a pesquisa que aqui se apresenta entender as abordagens teóricas do conceito de letramento, pois se está tratando de sujeitos que aprenderam a ler e a escrever e fazem uso da leitura nos mais diversos momentos de suas vidas. Isso, porém, não dá tranqüilidade para definir níveis de letramento, questão tão (ou mais) complexa quanto sua conceituação e que vai além do objetivo deste estudo, mas precisa ser referenciado, porque de algum modo os sujeitos são escolarizados e em alguns níveis são letrados; caso não o fossem, não estariam freqüentando curso superior.

Letramento - um conceito que precisa ser colocado em contraponto com o conceito de alfabetização. A alfabetização está mais relacionada ao ensino e à aprendizagem do sistema de escrita, ao domínio individual da tecnologia da escrita. O letramento, hoje, está relacionado às formas sociais de uso dessa escrita, e também das

⁵ SOARES, Magda. Notas de palestra proferida no CED/UFSC, cujo tema versava sobre Alfabetização e Letramento, em 27 abril 2004.

condições (individuais e ou sociais) de uso da leitura e da escrita. Pode-se dizer que são muitos os letramentos, porque são variados os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para o exercício das práticas sociais dessa leitura e escrita. (SOARES 2003/1.ed. 1998).

Imagina-se, ou mesmo espera-se, que quanto maior o grau de instrução das pessoas, maior o nível de alfabetismo. No entanto, em relação ao letramento, não se pode querer que o mesmo aconteça, porque o nível de letramento (SOARES, 2003/1.ed. 1998), está estreitamente relacionado com as condições sociais e culturais dos sujeitos.

Para ser letrado, é preciso que haja “condições para o letramento”. Além disso, conforme apresenta Soares (2003/1.ed. 1998, p. 58-59), para que haja letramento são necessárias algumas condições:

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só nos damos conta da necessidade de *letramento* quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever.

Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países de Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se *letrado* em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer.

Daí a razão de se tratar da leitura enquanto produção histórica, o que leva a trazer outra abordagem do objeto: o seu papel na construção da sociedade, da sociedade do capital, das relações de trabalho e lucro, do poder. Sobre isso, considera-se que:

Sabemos que escolas existiram na Grécia e em Roma, que a escrita remonta aos sumérios do terceiro milênio antes de Cristo e que as técnicas de impressão começaram com os chineses, ainda durante a Idade Média ocidental. Mas a reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e sucesso da sociedade capitalista, quando o capital cultural tornou-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro.

Leitura então consolidou-se como prática, nas suas várias acepções. Produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, veio a ser valorizada como idéia, por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante. A leitura passou a distinguir, mas afastou o homem comum da cultura oral; nesse sentido, cooperou para acentuar a clivagem social, sem, contudo, revelar a natureza de sua ação, pois colocava o ato de ler como um ideal a perseguir. O ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado da propriedade, por consequência, do dinheiro e da fortuna.

Não é coincidência que apenas dois tipos de seres ficam de fora do mundo da leitura, qualificados de frágeis e ineptos, até ingressarem na escola: a criança e o "homem do povo". Ambos recebem o mesmo qualificativo: são analfabetos, mas o primeiro pode transformar a carência em plenitude, desde que educado. Espera-se o mesmo do segundo, seguidamente estereotipado de modo pueril até mudar sua situação, para o que intervêm os ensinamentos que recebe. (ZILBERMAN, s.d.⁶)

Nesse sentido, nesta pesquisa que analisa sob o âmbito do ensino superior, as práticas de leitura requereram discussão e interpretação de forma a compreender as implicações que o próprio ambiente sócio-econômico e acadêmico pressupõe, de como ocorre a inserção do sujeito na sociedade. Os elementos teórico-metodológicos exigiram, então, a compreensão da leitura na suas implicações históricas e culturais, tendo em vista tratar-se de sujeitos letrados e, por isso, responderem por um histórico pessoal que precisou ser reconhecido.

À medida que se ampliava a discussão e se buscava um referencial que contemplasse os aspectos social e cultural, os questionamentos se encaminharam para o estudo do campo da leitura numa perspectiva discursiva, com atenção para o caráter social, por reconhecer, conforme Orlandi, que

o leitor vai se formando no decorrer de sua existência, em suas experiências de interação com o universo natural, cultural e social em que vive. A leitura é um ato cultural em sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida. Deve-se considerar a relação entre leitor e o conhecimento, assim como a sua reflexão sobre o mundo. Eu diria que o conhecimento tem caminhos insuspeitados. Ninguém tem a fórmula da descoberta, de como se chega ao conhecimento e à crítica. (ORLANDI, 1996, p. 210).

Pensar na perspectiva que se expôs acima exigiu reconhecer que, ao se tratar das condições de produção da leitura, entrou-se numa espécie de indeterminação em relação

⁶ <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaiois>

ao texto: ele é carregado de incompletude e precisa se aliar a outras condições para que com ele sejam produzidos significados e, a partir deles, sentidos.

1.2. O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

A escolha do lugar tem relação com o próprio compromisso que particularmente se assumiu com os sujeitos e com a instituição em que se trabalha.

Como já foi citado anteriormente, a instituição denomina-se Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/Ielusc, que atua no contexto da educação básica ao ensino superior⁷, no município de Joinville, Santa Catarina.

A instituição como ensino superior é recente. Iniciou suas atividades com o curso de Enfermagem, autorizado em 1996 e reconhecido em maio de 2002. Em 1997 foi autorizado o curso de Comunicação Social – habilitações Jornalismo e Publicidade e Propaganda, reconhecido em 2002. O curso de Turismo foi autorizado em 1999 e reconhecido em 2003; o de Educação Física, em 2001, com o reconhecimento previsto para 2004. Ao final do ano de 2004 foi autorizado o curso de Nutrição, que terá sua primeira turma iniciando as aulas no primeiro semestre de 2005.

Ingressei nessa instituição em 1996, inicialmente como professora de ensino fundamental (quinta a oitava série) e ensino médio, após dezesseis anos de trabalho na rede pública estadual. Atualmente trabalho somente no Bom Jesus/Ielusc, como professora de ensino médio e no ensino superior, nos cursos de Comunicação Social. No curso de Turismo, até 2004 ministrei a disciplina de Comunicação e Expressão.

No Curso de Comunicação Social ministrei as disciplinas de Língua Portuguesa (I e ou II, alternadamente). Foram essas experiências, associadas ao exercício de docência de mais ou menos vinte anos no ensino fundamental e médio, que motivaram o estudo da questão da leitura no ensino superior, por entender que se faz necessário olhar as práticas de leitura como objeto investigativo. Quer-se, com isso, contribuir com reflexões e propostas de mediação no processo que se vem desenvolvendo na instituição e, por extensão, para outros espaços que se interessem pela mesma problemática.

⁷ Para a caracterização dos dados institucionais, vali-me de uma recente tese de doutorado de HARDT, Lúcia Schneider: *Os Fios que Tecem a Docência*, defendida em 2004 no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Escolher uma única instituição (e nela um único curso) não implica a negação da universalidade do estudo. Embora os sujeitos façam parte de um espaço acadêmico único, cada qual tem uma história, vindos de outros micro-espacos. Também a análise perpassa as fronteiras espaço-temporais, pela própria consciência que se tem dos limites das teorias e dos estudos como este que se realizou. É algo contraditório, porém próprio da complexidade das pesquisas em geral: sempre se faz necessário delimitar sem perder a universalidade. No caso desta pesquisa, delimitou-se o corpus, mas a análise buscou na teoria a condição necessária ao estudo, por entender que a perspectiva teórica outorga a cientificidade exigida pelo estudo pretendido.

A definição pelo curso de jornalismo deve-se à opção pessoal da pesquisadora, em decorrência das observações e discussões de salas de reuniões com demais professores sobre a constante “os alunos não lêem”. Intrigada com reclamações desse teor, resolvi perguntar, não aos colegas professores, mas aos próprios acadêmicos sobre *o que, quando e como* lêem. Entendia que os dados apontariam para algumas concepções de leitura que permeiam o ambiente social e acadêmico, e isso interessava particularmente apreender.

Questionava-me sobre as seguintes questões: “os alunos não lêem o quê?”; “como os acadêmicos fazem para ler um universo de textos exigidos nas disciplinas se trabalham durante o dia e estudam à noite?” Inquietações dessa natureza merecem outras atenções para não se tornarem bandeira de entrada e de saída a lamentos. Decidiu-se, então, que essas vivências seriam a base para novas incursões.

1.3. O PROBLEMA DA PESQUISA, SEUS OBJETIVOS E O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Os balanços da área mostraram que, em relação às práticas pedagógicas há trabalhos em andamento, mas não se encontraram, pelo menos durante a fase de levantamento bibliográfico em teses e dissertações, estudos que perguntem ao leitor adulto escolarizado e inserido no nível superior sobre a sua prática. É ele que, neste estudo, privilegiou-se ouvir. A partir dos dados coletados, considerava-se ser possível também inferir sobre concepções de leitor e de leitura pelas “falas” dos próprios sujeitos pesquisados.

Os sujeitos da pesquisa foram as fontes que permitiram realizar um inventário das práticas cotidianas, dos tempos e modos de ler os textos acadêmicos e os demais textos que circulam no universo desses estudantes. Para isso, partiu-se de um conjunto de perguntas que lhes foram propostas para responder. (Apêndice I, p. 109)

Dos trinta e três sujeitos que estavam matriculados na disciplina de “Seminário de Monografia”, quinze responderam ao questionário disponível em uma página virtual. Detalha-se melhor esta parte nos encaminhamentos metodológicos.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender as concepções e práticas de leitura de acadêmicos concluintes do curso de Comunicação Social – Jornalismo.

Deste objetivo geral desdobraram-se os objetivos específicos:

- inventariar os procedimentos de leitura dos sujeitos pesquisados;
- apresentar concepções de leitura e de leitor desses sujeitos;
- analisar os procedimentos de leitura dos sujeitos pesquisados.

Ao se fazer referência a **procedimentos de leitura**, está-se entendendo o termo em relação às práticas leitoras, ou seja, o que os acadêmicos do jornalismo lêem, quando eles lêem, como lêem, onde lêem e por que fazem tais escolhas. Entende-se por procedimentos as “maneiras de agir, os modos de proceder” em relação às leituras que realizam. Pretendeu-se, com essas informações, compreender melhor as questões relacionadas às práticas – acadêmicas e sociais – de leitura dos sujeitos pesquisados e suas implicações na constituição do sujeito-leitor.

A pesquisa caracteriza-se como sendo do tipo exploratória, por entender que “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas na formulação de problemas mais precisos...” (GIL, 1995, p. 44). É com essa compreensão que se valeu da pesquisa exploratória, porque era intenção compreender que práticas de leitura os acadêmicos realizam, como as fazem e que concepções estão implicadas nestas práticas. Com os dados foi possível “desenvolver, esclarecer e ou modificar conceitos e idéias” (GIL, 1995, p. 44), com vistas a desenvolver outros referenciais para se discutir a questão das práticas de leitura no ensino superior. Embora o estudo esteja centrado em um grupo restrito de uma determinada instituição educacional, isso não implica inexistir a possibilidade de

expansão para outros espaços, principalmente os seus conceitos, a análise e a compreensão do fenômeno.

Quanto aos procedimentos técnicos, efetivou-se o trabalho valendo-se dos seguintes recursos:

a) Para **inventariar os procedimentos de leitura dos sujeitos pesquisados**, os dados foram obtidos por meio de um questionário com questões estruturadas e semi-estruturadas, formulado com perguntas que permitiram o levantamento de informações sobre os *tempos de ler, como lêem, o que lêem, onde lêem e que ações* demandam para levarem a efeito suas práticas de leitura. (Apêndice I, p. 109).

O instrumento foi disponibilizado em *website*, com banco de dados criado e elaborado por [REDACTED], funcionário do Grupo FORTES, estudante de [REDACTED] da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)/[REDACTED] - [REDACTED]. Nesta empresa, a pesquisadora presta consultoria em língua portuguesa, já que sua atividade principal é desenvolver a gestão de conteúdos e, para isso, faz uso constante da língua escrita. Com o auxílio de [REDACTED] foi possível desenvolver o projeto, contando desde o início com os dados informatizados, o que facilitou muito o trabalho.

Os acadêmicos foram cadastrados pelo seu número de matrícula. Ainda assim, não foi fácil ter acesso ao grupo por duas razões fundamentais: estavam em fase de execução de suas monografias e pouco presentes na instituição. O momento em que se estava aplicando o questionário coincidiu com o momento em que os sujeitos também estavam fazendo seus trabalhos de conclusão de curso. Esta foi uma variável com a qual não se contava e foi preciso trabalhar empenhando-se em fazer constantes contatos para convidá-los a responderem a pesquisa.

Uma das acadêmicas, com a qual se tinha mais contato, por meio de seu correio eletrônico, serviu como interlocutora. Assim, ao longo do tempo destinado para a coleta de dados, foram-lhe enviados os textos em linguagem mais informal e ela os colocava no endereço do grupo. As mensagens continham basicamente conteúdos que os provocassem e chamassem a responder à pesquisa (Anexo II, p. 134).

Insistiu-se muito, protelou-se por três vezes o prazo de encerramento, obtendo-se, ao final, respostas de quinze sujeitos, dentre os trinta e três matriculados na disciplina de Seminário de Monografia.

Nem todos os quinze responderam ao questionário por completo, porém foram considerados os dados colhidos como aquilo que os sujeitos quiseram, por sua vontade, responder. Poder-se-ia questionar quanto à validade do instrumento e da forma de disponibilizá-lo; no entanto, esses sujeitos têm acesso à tecnologia na instituição, quando não em casa ou no trabalho. Também se escolheu a forma virtual porque muitos deles já estavam trabalhando fora do município, e considerou-se que o acesso à Internet é uma das formas com as quais o acadêmico estava familiarizado. Entende-se que aqueles que responderam, fizeram-no porque assumiram o compromisso e tinham o que dizer. Não se queria respostas de quem não estivesse à vontade com o que se perguntava, mas se desejava que o fizessem por opção e vontade pessoais.

Ao final desse processo, corroborou-se o convencimento de que essa foi a forma adequada para obter as informações desejadas, apesar das limitações que o próprio instrumento pudesse apresentar. Entende-se que se fosse por entrevista, talvez se obtivessem outros dados que possibilitassem outras análises; no entanto, também nessa forma seria possível que os sujeitos controlassem seus discursos e selecionassem aquilo que julgassem poder dizer no momento da pesquisa. De qualquer forma que se vá à investigação, existem sempre outras análises possíveis e não se tem a pretensão de esgotar o assunto, por saber que isso não é possível. Importa que o conjunto dos dados obtidos é significativo e permitiu analisar aquilo que se propôs no projeto inicial. Os dados foram selecionados sempre considerando os objetivos da pesquisa; alguns serviram para a análise mais aprofundada, enquanto outros aproveitados mais como referencial para elucidação das reflexões em andamento.

A opção pelo questionário foi uma possibilidade metodológica considerada viável para a obtenção dos dados desejados. A preocupação de Brandão (2002, p. 28) elucida o que se vem desenvolvendo. Para ela:

Tem sido freqüente a divisão de pesquisadores na área das Ciências Sociais entre os que apostam na “pesquisa qualitativa” e os que se dedicam à “quantitativa”. Para Bourdieu (1992) o “monismo metodológico” na maioria das vezes é o resultado da “arrogância da ignorância”: escolhe-se um “método” por não ser capaz de trabalhar com o outro e não por uma exigência do problema a investigar. Do meu ponto de vista, a questão que se coloca, para os pesquisadores em Educação e Ciências Sociais, não é se as abordagens que se utilizam de materiais quantitativos são mais ou menos adequadas a fenômenos sociais do que as que utilizam os materiais qualitativos; a questão está

em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar.

O desafio maior, portanto, esteve em analisar com a profundidade necessária os dados coletados. O desafio estava posto e o desenvolvimento da pesquisa se mostrou profícuo.

Retomando a questão dos contratos estabelecidos com os sujeitos, combinou-se que não precisavam se identificar, como também se deixou claro que a pesquisadora não os nominaria na pesquisa, porque interessava o conjunto de sujeitos que finalizam o curso e não o autor das respostas, embora a interpretação e análise dos dados, em determinados momentos exigissem um olhar a cada sujeito e sua história para poder aprofundar o estudo em questão.

b) Ainda quanto **aos procedimentos técnicos**, para apresentar algumas concepções de leitura e de leitor, realizou-se um levantamento bibliográfico em livros, artigos, teses e dissertações que tratam das práticas de leitura, concepções de leitura e de leitor. Em se tratando das concepções teóricas de leitura e de leitor, foram consideradas, para discussão, diferentes concepções de leitor e de leitura, juntamente com suas implicações na constituição dos sujeitos envolvidos, voltando-se a atenção e aprofundando mais o referencial que trata do caráter histórico e social da leitura, justamente por se estar perguntando aos sujeitos pesquisados *o quê, quando, como e onde lêem*. Também se traz, de forma mais resenhada, outras abordagens de leitura que circulam no Brasil, por serem importantes para a interpretação dos dados pesquisados.

c) E para a **analisar os procedimentos de leitura**, fez-se a opção pela análise dos dados quantificados como conteúdo apresentado pelos sujeitos pesquisados. Assim, o procedimento utilizado foi a abordagem qualitativa, tendo em vista que, embora se quantifiquem as questões estruturadas, o que os dados indicaram foi compreendido como uma realidade a ser entendida tal qual realmente se mostra, e não como se gostaria que fosse.

Para ser possível a análise, os dados das questões estruturadas foram compilados em total geral e percentual. A finalidade do questionário foi obter, de modo sistemático e organizado, informações que pudessem ser analisadas no seu conjunto e em relação aos demais sujeitos. O instrumento permitiu observar aspectos subjetivos (perguntas

semi-estruturadas) e objetivos (perguntas estruturadas) para o estudo mais direto desse fenômeno.

O conjunto de dados foi sistematizado e relacionado com as abordagens teóricas de concepções de leitura e de leitor na perspectiva discursiva. A abordagem qualitativa foi a escolha para desenvolver o estudo. Uma afirmação de Lüdke e André (1986, p. 4) elucida a escolha:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

Apesar de se ter antecipado no projeto algumas questões teóricas, foi necessário buscar outros referenciais de leitura e “trabalhar” o material obtido durante a pesquisa, dividindo-o em partes, relacionando questões de um mesmo sujeito, entre sujeitos distintos, procurando identificar nas partes (algumas questões entre os sujeitos; de sujeitos para sujeitos; questões para cruzamento e confirmação) tendências de práticas e concepções de leitura e de leitor, sempre buscando respostas à indagação inicialmente posta como problema da pesquisa: **quais concepções de leitura se caracterizam quando os tempos de ler e o como se lê delimitam a(s) prática(s) de leitura de texto(s)?**

O presente estudo, como já mencionado, foi realizado durante o ano de 2004 na instituição Bom Jesus/Ielusc de Joinville, Santa Catarina. A partir de constantes exercícios de revisão das idéias iniciais, reavaliação, a requisição de novas (e outras) leituras foi exigida no processo, pelos indicativos que os dados forneceram. Os capítulos 3 e 4 discorrem sobre os resultados e suas análises.

1.4. A INTERPRETAÇÃO DO PROBLEMA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Quando a questão é a leitura de sujeitos que necessitam ler diversos materiais propostos pela academia mais os seus próprios textos, já inseridos em seu cotidiano, necessitou-se especificar de que sujeitos se está tratando. São sujeitos que vêm de uma

escola que já tratou de trabalhar a leitura de uma forma que os insere no “mundo da escrita”; eles próprios, enquanto sujeitos de uma sociedade, também desenvolveram atitudes diante do texto escrito. No entanto, como elas se dão, hoje, quando o tempo apresenta seus limites, as condições individuais apontam especificidades, o curso preconiza um tipo de leitor e de leitura, o corpo docente reclama pela “falta de leitura” do acadêmico? Afinal, o que isso significa e que resultados podem ser apontados diante desse universo complexo e multifacetado de condições de produção do saber via contato com o texto escrito?

No “perfil do profissional” do curso de Comunicação Social da instituição pesquisada (Anexo I, p. 133), disponível em diversos documentos institucionais, como também no *website*, está expresso que:

Para enfrentar a rapidez das mudanças e o conseqüente obsoletismo do conhecimento disponível, o comunicador deve desenvolver o hábito da investigação sistemática, isto é, deve assumir uma atitude de pesquisa permanente diante da realidade e buscar o desenvolvimento da competência para nela intervir, com base em conhecimento atualizado. É inegável que estamos hoje mais informados, mas, paradoxalmente, mais influenciáveis e superficiais, precisamente porque não podemos mais ter acesso ao conjunto do acervo humano do conhecimento. Assim, em vez de acumular informações, é preciso que desenvolvamos recursos para resgatá-las a cada momento e para contextualizá-las sempre.

Neste contexto a função básica do comunicador é contribuir para tornar possível a análise mais profunda do cotidiano através do desenvolvimento de algumas competências fundamentais:

- Competência em leitura: ler é deixar-se transformar, constituir, pôr em questão ou modificar o que somos. A leitura é uma experiência na qual se forma ou transforma aquilo que se é.
- Competência em escrita: precisão para descrever, analisar, comparar e expressar o próprio pensamento.
- Capacidade de analisar a conjuntura social.
- Capacidade de avaliar criticamente as informações veiculadas pela mídia.
- Capacidade de trabalhar coletivamente.
- Capacidade de localizar, acessar e usar informações acumuladas.

O texto acima disposto merece, num primeiro momento, reconhecer que, como todo discurso, este também está marcado pela condição de produção e pela ideologia. Os textos que as instituições apresentam respeitam normas e atendem às exigências de inúmeros segmentos, dentre eles o MEC, a comunidade e sujeitos a quem buscam atingir, ao ideário da instituição que os mantêm, entre outros.

Por outro lado, alguns indicativos estão aí explícitos: a leitura está marcada como um importante “ingrediente” curricular. Infere-se, pelo dito e pelo interdito, que ser letrado é uma necessidade *sine qua non*. As competências anunciadas requerem dos sujeitos uma capacidade de leitura com alto nível de letramento, mais uma razão para se pensar como se dá o processo de produção da leitura no universo acadêmico.

Assim sendo, o “perfil do profissional” vem atender à necessidade de apresentar aos órgãos oficiais e à comunidade acadêmica em geral “de que lugar se fala” quando se oferece um curso de Comunicação Social.

O texto poderia merecer muitas outras leituras, porém se ateuve àquilo que oferece ao trabalho desenvolvido: ele está carregado de marcas que prevêem um sujeito letrado, no sentido pleno do termo. É preciso, pois, reiterando o que apenas se anunciou, desenvolver um alto nível de letramento para atender às “capacidades e competências” de que trata o texto da instituição Bom Jesus/Ielusc.

Aos docentes e discentes do curso está dado o recado: a produção de leitura é condição que não pode ser desconsiderada neste curso e nesta instituição.

Para esta proposta assumida pela instituição, entende-se como uma possibilidade a produção de leitura como *processo discursivo*, resultado de interações dimensionadas pela sociedade e pela cultura. É, pois, um processo em que leitor e texto não são passivos, a relação não é harmônica, o texto não se apresenta ingenuamente para seu leitor, nem o leitor se posta diante dele de forma profética, idealística e ou sempre disposto a ler.

A respeito disso, Orlandi (2001, p. 9-10) apresenta um conceito que se acredita poder justificar o enfoque teórico da leitura como *processo discursivo*:

Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc). A relação, como diria A. Schaff (em sua crítica ao fetichismo sógnico, 1966), sempre se dá entre homens, suas relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na “objetividade” do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância.

Historicidade do texto, mas também historicidade da própria ação da leitura, da sua produção. Daí nossa afirmação de que a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, de sua realidade significante.

Pode-se dizer, em contrapartida, que o leitor nem sempre vê a leitura como uma aliada sua, pode não ter necessidade de (con)viver com ela. E o acadêmico de jornalismo, que atitudes tem diante do texto escrito, como concebe a leitura dentro de seu contexto sócio-profissional? Estes e os demais questionamentos foram imperativos para efetivar a proposta de pesquisa reconhecendo, num primeiro momento, que o enfoque teórico para dialogar com a questão seja a leitura como prática discursiva, numa dimensão sócio-cultural. Esta questão foi se mantendo ao longo das reflexões e dos estudos teóricos.

O que levou a definir esse enfoque diz respeito à questão de que a leitura, vista numa perspectiva discursiva e, por conseqüência, interacional, tem o entendimento do que Orlandi vem trazendo em seus estudos referentes à análise do discurso. Para ela,

Desde que se assuma uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, alguns fatos se impõem em sua importância:

- a) o de se pensar a produção de leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (ORLANDI, 2001, p. 8)

Como se pode inferir a partir do exposto, a leitura também é um “processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado”. (SOARES, 1991, p. 18)

Para este estudo importa reconhecer essa determinação social das práticas de leitura, pois os sujeitos estão inseridos num contexto de vida mais amplo, que ultrapassa as fronteiras da academia, ou seja, a estrutura social, determinada muitas vezes pelas relações de produção, pela interação autor/leitor, pelas condições espaço-temporais e limitados, por vezes, pela necessidade de priorizar o trabalho, dentre outros fatores.

Tem-se que entender a leitura “olhada de fora”, como afirma Soares (1991, p. 19), do “ponto de vista da ordem social”, o que implica observar as “condições de acesso” e a questão das “condições sociais de produção” da leitura.

Sob outro ângulo, os estudos relativos à história da leitura – e neste momento se faz referência à coletânea de artigos organizada por Abreu em *Leitura, História e História da Leitura* (ABREU, 1999 [org.]) – a reconhecem como parte dessa construção materializada dos bens de produção cultural e evidenciam o caráter ideológico da valorização da leitura nas camadas sociais. Neste aspecto Chartier (1999, p. 24) vem convergindo com Soares quando afirma que a leitura e o livro foram mitificados, sendo o livro considerado, ao longo das tantas revoluções ocorridas em torno da leitura, um “objeto cultural de que se apropriam as classes dominantes” (SOARES, 1991, p. 24).

Ler passou a ser, inicialmente, direito exclusivo dessas classes. Chartier (1999, p. 19-31), na obra já referida, ao tratar das “revoluções da leitura” no ocidente, diz que desde os primórdios havia uma divisão de distribuição e de consumo da leitura, resultante das relações de produção, inclusive com edições diferenciadas para um número limitado de leitores, em edições mais elaboradas para uma elite privilegiada, e outras edições mais “resumidas” e de material mais econômico para a massa.

Assim, quando se fala de produção de leitura, é preciso considerar que a questão do acesso a ela passa também por mecanismos de sonegação de material escrito às camadas populares, incluindo projetos de distribuição seletiva de obras escritas, o que vem corroborar os índices de (an)alfabetismo que recentemente ainda se fazem sentir nos censos e dados sobre o tema aqui discutido, que foram obtidos por esta pesquisa.

Segundo Chartier (1999), a primeira grande revolução na leitura deu-se no início da Idade Moderna (séc. XII e XIII), e não teve relação com a revolução tecnológica para a produção de livros, mas deveu-se à constatação de a leitura silenciosa ser difundida como a forma mais apropriada do ato de ler.

Chartier (1999, p. 24) credita à leitura silenciosa um valor de importância singular, porque ela

(...) permitiu um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado. Permitiu uma leitura rápida, especializada, capaz de lidar com as complexas relações estabelecidas na página do manuscrito entre o discurso e suas interpretações, referências,

comentários e índices. A leitura silenciosa criou a possibilidade de ler mais rapidamente e, portanto, de ler mais e de ler textos mais complexos.

Como se pode observar, para Chartier (1999), a invenção de Gutemberg não foi a primeira grande revolução na leitura, pois o evento da leitura silenciosa precedeu à revolução advinda por meio da impressão. As revoluções de que fala “são múltiplas e não estão imediatamente ligadas à invenção ou às transformações de impressão” (1999, p. 23). O que ocorreu com a primeira revolução consistiu em levar os leitores a passar de uma prática de leitura obrigatoriamente oral (quando se considerava que ler em voz alta era necessário para se compreender o significado) para uma leitura visual, silenciosa. Por conseqüência, ”tornou o livro tanto um objeto como um instrumento de trabalho intelectual.” (CHARTIER, 1999, p. 24)

A segunda revolução na leitura dá-se ainda antes da industrialização do livro,

(...) ocorrida na Alemanha, Inglaterra, França e Suíça durante o século XVIII, apoiou-se em diferentes circunstâncias: crescimento na produção do livro, que triplicou ou quadruplicou entre o início do século e os anos 80, a multiplicação e transformação dos jornais, o triunfo dos livros de pequeno formato e proliferação de instituições (sociedades de leitura, clubes do livro, bibliotecas de empréstimos), que tornaram possível ler livros e periódicos sem ter que comprá-los. (p. 24 op. cit.)

Essas transformações, como se pode verificar, ocorreram sem contar com mudanças nas tecnologias de impressão. Se antes havia um número limitado de obras que eram lidas e relidas diversas vezes, agora os leitores liam ávida e rapidamente.

Passou-se a uma produção imensa e a variedade também acompanhava essa demanda. Tal fenômeno, a ser reconhecido sem exagero, traz como conseqüência um outro tipo de leitura e de leitor, que Chartier (1999, p. 25) assim apresenta:

Eles liam rápido e avidamente, submetendo o que tinham lido a um julgamento crítico imediato. Uma relação comunal e respeitosa com a matéria escrita, feita de reverência e obediência, deu lugar a um tipo de leitura mais irreverente e desprendida.

É nessa época que romances de Richardson, Rousseau ou Goethe fazem parte da preferência dos leitores, que os lêem, relêem, memorizam e os recitam.

Pode-se dizer que os leitores “viviam o texto, identificavam-se com os personagens e com a trama” (CHARTIER, 1999, p. 25). Nasce uma outra forma de se relacionar com os textos (aqui as mulheres faziam parte do público leitor, que absorviam a leitura e transferiam o “mundo dos livros” para as próprias vivências). Não poucas vezes os leitores, encorajados pela leitura que fizeram, aventuravam-se a escrever para expressarem seus próprios sentimentos ou para escreverem aos autores, solicitando aconselhamentos para seus hábitos de vida. São atitudes que mudam as relações entre leitor/(autor) texto, resultando em transformações significativas (embora nem sempre perceptíveis) na sociedade.

Em contrapartida a essa forma, os hábitos de leitura dos leitores mais populares e numerosos foram direcionados para o modo antigo ainda, pois os “livretos baratos vendidos por mascates na Inglaterra, França e Castela eram uma tarefa difícil e altamente dependente da audição e da memorização”. (CHARTIER, 1999, p. 25)

Esse tipo de produção de consumo não foi muito reconhecido por não ter um caráter inovador, mas porque permitiu o acesso aos leitores populares. Isso ocorre até meados do século XIX, quando o desenvolvimento de escolas e os programas de “educação para todos” vêm aumentar as taxas de alfabetismo, o que vai desencadear novas práticas de leitura. Como o próprio Chartier apresenta, é neste século que a “história da leitura entra na era da sociologia das diferenças” (1999, p. 26), resultado da própria evolução da industrialização, da produção dos impressos. Como consequência, trouxe outros leitores (mulheres, crianças, trabalhadores) para estes novos materiais de leitura, que eram oferecidos tanto pelos programas de alfabetização, disseminados em escala mundial, como para um público consumidor de um grande comércio de impressos diversificados em gêneros, temas e formas. Isso desencadeia uma vasta diversidade de práticas de leitura nas sociedades contemporâneas.

A outra revolução da leitura referida por Chartier (1999) é bem atual, ainda em processo: “a transmissão eletrônica de textos”, ainda recente e mesmo inacessível para boa parte da sociedade.

Segundo o autor, essa terceira revolução vai mexer com o caráter físico do objeto, por vir distribuído em bancos de dados, sem contigüidade física, o que obriga a uma profunda reorganização da “economia da escrita”. Segundo Chartier (1999, p. 27):

Ao tornar a produção, transmissão e leitura de um dado texto simultâneas, e ao atribuir a um único indivíduo as tarefas, até aqui distintas, de escrever, publicar e distribuir, a apresentação eletrônica dos textos anula as antigas distinções entre papéis intelectuais e funções sociais. Torna-se, ao mesmo tempo, imperativo redefinir todas as categorias que organizavam as expectativas e percepções dos leitores. Estas incluem os conceitos jurídicos (direitos autorais, propriedade literária), categorias estéticas (originalidade, integridade, estabilidade), noções administrativas (biblioteca nacional, depósito legal) e instrumentos bibliográficos (classificação, catalogação, descrição), os quais vinham sendo usados até agora para caracterizar o mundo escrito. Todos foram inventados para um modo de produção, preservação e comunicação dos escritos completamente diferente.

Apesar de ser caracterizado como avanço (obviamente essa definição depende do lugar em se coloca o leitor), ainda assim se está diante de uma sonegação de acesso ao material escrito por parte das classes desfavorecidas. Por estar inserido numa sociedade capitalista, o acesso às novas tecnologias é privilégio que reservam para si as classes dominantes, mesmo reconhecendo que o texto nesta nova forma de representação possa alcançar qualquer leitor em qualquer lugar. O problema que se coloca está também no domínio da leitura e do letramento para a cibercultura, domínio este que signifique efetivamente:

O acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e sobretudo a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve. (OSAKABE apud SOARES, 1991, p. 25)

Ao trazer esta terceira revolução, Chartier (1999, p. 30) faz um alerta no que diz respeito aos possíveis riscos que este fenômeno possa causar, mas aponta como possibilidades – para não se perder toda um patrimônio cultural historicamente acumulado – dois desafios:

De um lado, a profunda transformação que está alterando atualmente todos os modos de publicação, comunicação e recepção da palavra escrita deve ser acompanhada por uma reflexão histórica, jurídica e filosófica. Chegou o momento de reenquadrar todas as categorias que governaram até agora os modos de atribuição, circulação e apropriação dos textos. Mas temos que enfrentar uma segunda exigência. A representação eletrônica dos textos não deve de modo algum implicar o rebaixamento, o esquecimento ou, pior ainda, a destruição dos objetos que encarnaram, e encarnam, originalmente os trabalhos do passado ou do presente. Mais que nunca, talvez, uma das tarefas fundamentais das grandes bibliotecas (qualquer que seja sua forma, material ou imaterial) é colecionar, proteger, inventariar e, finalmente, tornar

acessível a herança da cultura escrita. Mas essa tarefa não é exclusiva às bibliotecas. Ela tem que ser compartilhada por editores e leitores.

As afirmações de Chartier (1999) permitem reconhecer que as práticas de leitura sempre foram moldadas pelas estratégias de publicação. À medida que se disseminam produtos de impressão mais baratos, por exemplo, disponibiliza-se um bem de produção a um consumidor “popular”, o que vai desencadear em práticas de leitura que se expandem a partir da condição social de acesso a esses bens (e não a outros, de acesso a uma elite capaz de adquiri-los).

O referencial teórico assumido mostra, então, que a relação texto-leitor no processo de leitura é um processo bastante complexo, envolvendo fatores que vão além de habilidades de decifração do código escrito. Esse é apenas mais um dado que intervém no processo; há, muitas vezes, um verdadeiro jogo de “relações de forças”, por vezes determinado pela posição que ocupam os que produzem a leitura, desde quem produz o texto até quem o lê. Dizer que a produção de leitura também tem relação com as formações ideológicas que vão, em um determinado momento, produzir leituras distintas implica reconhecer que a atribuição de sentidos dados a um texto pode mudar de amplitude, considerando justamente a condição sócio-histórica em que ela é produzida, ou seja,

há uma determinação histórica que faz com que só alguns sentidos sejam ‘lidos’ e outros não.

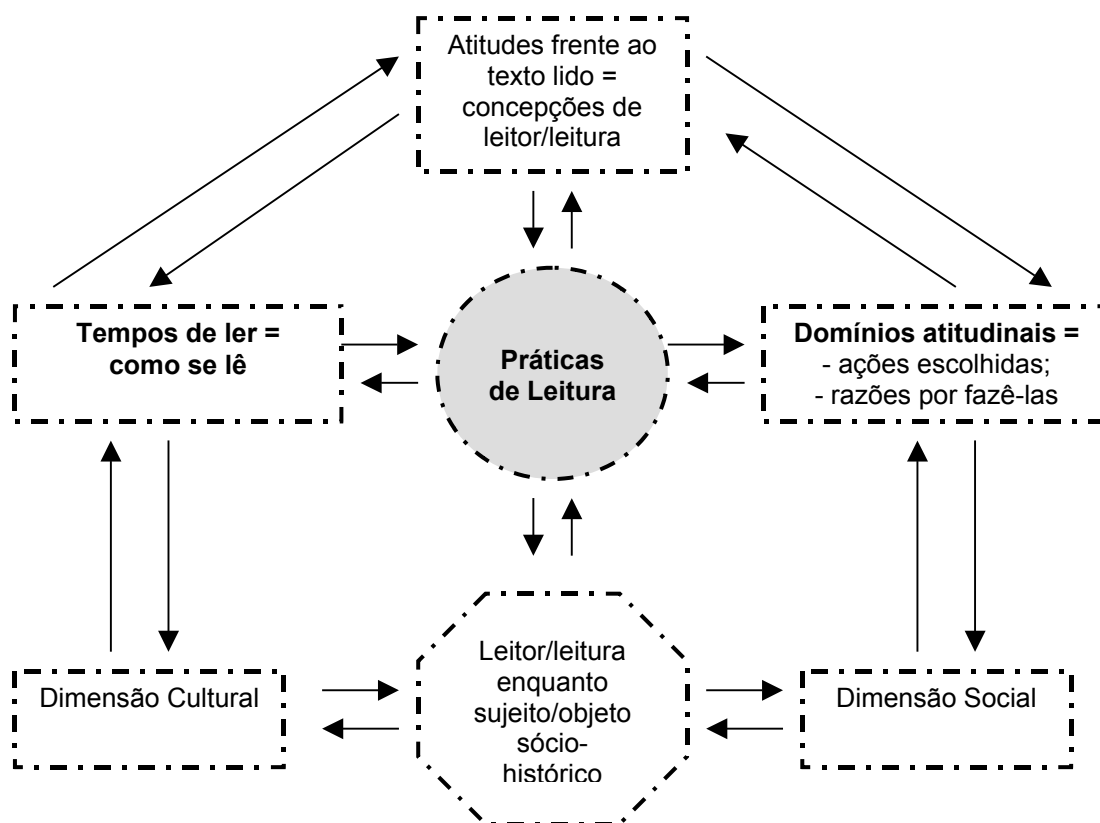
Entre o Homem e a Instituição, numa relação em que o poder e a ideologia são as constantes, os sentidos balançam entre uma permanência que às vezes parece irremediável e uma fugacidade que se avizinha do impossível. (ORLANDI, 2001, p. 12)

É nesse espaço de contradição que se vão analisar as práticas escolares e sociais de acadêmicos em final de curso de graduação.

Feitas essas considerações, especifica-se o delineamento para interpretação do problema⁸:

⁸ Baseado em RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Alfabetização e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas, SP: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999, p. 57.

FIGURA 1: DELINEAMENTO DO PROBLEMA DA PESQUISA



Fonte: Elaboração própria para o Projeto de Pesquisa do estudo em questão.

Interpretando a figura apresentada, o que se estabeleceu para a análise do problema de pesquisa foi um objeto-leitura que trata dos processos de constituição do seu fenômeno e não meramente o seu produto, denominados *práticas de leitura*. Esse recorte teórico traz intrínseca a definição da leitura como constitutiva da própria condição humana. No caso desta pesquisa, as práticas de leitura, considerando os tempos escolhidos, desencadeiam o “como se lê” e, simultaneamente, implicam ações específicas, as quais, por sua vez, explicam as razões de produzi-las de tal forma, denominadas *domínios atitudinais*.

Esse conjunto de práticas compõe uma determinada concepção de leitura, marcada por uma dimensão social e histórica. Esta dimensão reconhece que o homem é a sua cultura e a sua história. A leitura, entendida como interação, resulta em produção humana. Por meio da mediação – igualmente concebida como relação constitutiva, é uma ação que se transforma. É tão constitutiva a relação de produção de leitura entre os

sujeitos e o que lêem, que se permite dizer que produto e processo não preexistem à interação texto-leitor. A partir de Orlandi (2001, p. 17), define-se que a leitura é um objeto histórico-social, cuja prática está em sua materialidade, que é cultural.

A prática da leitura passou a ser analisada como um “ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.” (Orlandi, 2001, p. 17). Assumir tal perspectiva teórica implica considerar que há uma relação entre linguagem e exterioridade, que é constitutiva. Compreendê-la exigiu, pois, um olhar sobre o objeto tal como o proposto no delineamento para a interpretação do problema: nas práticas de leitura, leitores assumem algumas atitudes, as quais são compreendidas pelas condições de tempo, da complexidade (maior ou menor) dos textos, da própria construção histórica individual para relacionar-se com o texto, das prioridades pessoais por fazê-lo, entre outros que a pesquisa em questão pretendeu analisar e serão abordados ao longo do desenvolvimento dos capítulos.

O delineamento acima leva a entender que a dimensão cultural e social das atitudes frente ao texto lido privilegia o pressuposto de que não há um eixo central e algumas questões “periféricas” que permitem a análise, mas “há só margens”. Daí a razão por considerar a leitura e o leitor enquanto sujeito e objeto constitutivos a partir da sócio-história.

Quando se assumiu essa concepção teórica para o problema e para a definição das categorias de análise, tinha-se clareza de que alguns encaminhamentos teóricos dependiam dos dados ainda a serem coletados. Essas questões estão, então, desenvolvidas e devidamente explicadas nos capítulos que seguem, juntamente com os dados, no momento em que a análise o exigir.

1.5. ALGUMAS BASES TEÓRICAS DA LEITURA DE QUE SE QUER FALAR

Apesar de já se ter apresentado, em 1.1 (p. 4), as abordagens teóricas de leitura que referenciam a análise dos dados da pesquisa, considera-se pertinente apresentar algumas bases teóricas de leitura que circulam no Brasil. Elas são representativas do pensamento que em determinados momentos históricos foram significativos para a construção teórica de leitor e leitura neste país.

Para discorrer sobre a questão de leitura em circulação nas escolas, baseou-se nos estudos de Zappone (2001), que em sua tese “Práticas de leitura na Escola” apresenta as abordagens de leitura em circulação no Brasil. Ao assumir para este estudo a terminologia da presente autora, (embora se reconheça que esta represente uma das possibilidades para designar as linhas teóricas), a opção deu-se pelo próprio entendimento obtido enquanto se levantava as leituras de obras sobre o assunto. Ao ler em Zappone (2001)⁹ questões que a referida autora incorpora na sua categorização, definiu-se que para a presente pesquisa se adotaria a mesma terminologia, por entender que esta forma também comporta o que se vem tratando neste estudo.

Para Zappone (2001) circulam, no Brasil, as seguintes abordagens de leitura: a linha político – diagnóstica; a linha cognitivo-processual; a linha discursiva e a linha estruturalista. Compreender essas abordagens permitiu entender alguns “anúncios” dos dados de pesquisa, uma vez que os sujeitos são também resultado de uma escola que os “escolarizou na leitura”, talvez com predomínio de uma ou mais das abordagens tratadas por Zappone (2001). Interessa trazer esta explanação porque estes referenciais foram elucidativos na análise dos dados.

Para a autora

as matizes sob as quais se constrói o conhecimento sobre o ato de ler no Brasil são menos variadas do que se possa imaginar, o que equivale dizer que as muitas pesquisas existentes sobre o tema parecem circunscrever-se quase sempre a um mesmo universo teórico, embora apresente aplicações pedagógicas variadas”. (ZAPPONE, 2001, p. 46.)

Ao se referir à citação, teve-se a intenção de trazer para a discussão o fato de que os sujeitos da pesquisa, embora tenham vivido, cada um a seu modo, experiências de leitura que configuram a sua própria história de leituras/leitor, única e distintamente, apresentam, mesmo que haja singularidade, marcas de uma “leitura institucionalizada”, quer dizer, uma prática de leitura que marcou a partir da experiência escolar. As atividades vividas na escola revelam-se na forma como este leitor – hoje adulto em final de seus estudos de graduação – se percebe nas suas práticas de leitura. A escola foi (e é) a responsável por atitudes frente ao lido, e a sua forma de trabalhar a leitura revela as concepções de leitura e leitor do(s) professor(es) dos sujeitos analisados. Para

⁹ Mirian Hysae Yaegashi Zappone – Práticas de leitura na escola, Tese de Doutorado – Unicamp/IEL, 2001.

compreender melhor o que se apresentou até aqui, detalham-se as abordagens e que implicações pedagógicas decorrem dessa compreensão, juntamente com os principais teóricos associados a cada linha em discussão.

A **linha político-diagnóstica** tem como principais teóricos Paulo Freire (1982) e Ezequiel Theodoro da Silva, a quem se devem os ensinamentos sobre a inserção dos sujeitos na esfera social, histórica e ideológica. Eles propõem a formação de uma proposta pedagógica consciente e engajada em prol da emancipação dos sujeitos pela conscientização e conhecimento do sistema em que estão inseridos. Os ensinamentos de Freire propõem um educador que assuma sua opção política não só no campo teórico, mas também na prática. Para ele, é mister resgatar os sujeitos das classes sociais desfavorecidas pelo processo educacional, especialmente. Para Freire, educador e educando constituem-se numa relação democrática, de diálogo, respeito mútuo e comprometimento com a vida e um mundo melhor.

Silva (1986a/1.ed.1983; 1986b;1993; 1987; 1998; 2003a-b-c-d) vai tratar seus estudos prioritariamente na construção desse educador. Faz considerações sobre uma pedagogia da leitura, ancorando-se no aspecto político-ideológico-social. Seus pressupostos expõem o fato de que, da forma como se trata a leitura na escola, poder-se-á situar o educador dentro de dois papéis:

- 1) educa os alunos para submissão à ordem vigente, ou
- 2) educa para a libertação e a transformação da sociedade (pedagogia emancipatória).

Na concepção político-diagnóstica, em se tratando dos postulados de Freire (1984/1ed. 1982), a leitura (ou a prática da leitura, como se vem tratando neste estudo) seria a base do projeto pedagógico, por acreditar que a emancipação do leitor por intermédio da conscientização do sistema em que vive pode se dar pela leitura crítica da realidade – ação esta a ser desencadeada pelo processo educativo.

Dentro dessa linha, conforme Zappone (2001, p. 50) “toda a concepção de educação, e conseqüentemente, de leitura do autor baseiam-se na premissa que é, prioritariamente, uma premissa política, que tem forte compromisso ético com a justiça social e a liberdade”.

Como se pode perceber, a linha político-diagnóstica argumenta favoravelmente à luta pela formação de um leitor não voltado somente para os conteúdos referenciais de

saberes, mas especialmente na formação de um leitor capaz de perceber as relações sociais que o cercam. Essa questão põe em evidência o caráter político dessa concepção de leitura e de leitor.

É preciso lembrar aqui que as idéias de Freire foram amplamente divulgadas no Brasil na década de 80, porém,

elas são fruto das reflexões de um intelectual que pensa a educação e a leitura de uma perspectiva propiciada pela a visão (sic) do exilado político, cujo projeto ideológico, plenamente favorável ao resgate dos setores dominados e das formas democráticas, a ditadura não conseguiu driblar. (ZAPPONE, 2001, p. 50)

Na época citada, o cenário político brasileiro estava marcado pelos movimentos de luta em prol da anistia e da abertura à democracia no país. Com isso, as idéias de Freire encontram terreno fértil para se desenvolverem “não só por seu conteúdo político, mas pelo peso de seu testemunho como educador e pensador da sociedade”. (ZAPPONE, 2001, p. 50).

Os dois pensadores aqui citados – Freire e Silva – foram pioneiros, em nosso país, na crítica e denúncias das condições de produção da leitura e das articulações políticas que circundavam no universo escolar.

Assim, concomitante à disseminação das idéias de Freire (1984/1ed. 1982), as formulações teóricas de Silva (1986a/1. ed. 1893; 1986b; 1993; 1990; 1998; 2003a-b-c-d) atingem escala nacional vai tratar seus estudos e vão ao encontro das propostas de Freire (a obra “A Importância do Ato de Ler, em três artigos que se completam”, de Paulo Freire, 1ª edição em 1982; “O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura”, de E.T. da Silva, editado em 1980, são exemplos da proximidade com que os autores vinham tratando o tema). As investigações de Silva, como já fora citado, também partem da escola. Embora reconheçam que a valorização da leitura deva se dar dentro da escola e na esfera da sociedade, ambos vêm denunciar que a leitura crítica não se faz presente na escola.

Silva (2003a-b-c) discute a problemática da leitura na escola dizendo que o processo de constituição do leitor está comprometido e faz críticas à sacralização dos textos na escola “por entender que o trabalho realizado com o texto não permite a interação texto/leitor; porque a forma de conceber o texto torna-o um objeto com

verdades ou idéias inquestionáveis”. Trabalhando dessa maneira com e leitura, resultaria na formação de um leitor passivo e alienado.

O contraponto para essa concepção de alienação e univocidade de ler é apresentado por Silva (1986a/1.ed.1983; 1986b; 1993; 1987; 1998; 2003a-b-c-d), argumentando que a leitura e a interpretação textual devem levar o leitor a compreender o contexto onde o leitor está inserido, de forma a permitir uma abertura e ampla discussão frente ao lido. São posicionamentos que convergem com a idéia de Freire, ou seja, de que é preciso poder “ler o mundo” através da leitura da palavra.

Para Silva, leitura e leitor não podem ser tratados como se houvesse posições pré-determinadas pelo livro didático ou pela visão unívoca do professor.

Outro motivo pelo qual o ensino é tratado de forma equivocada está na ausência de objetivos concretos para a leitura. Essa problemática é tomada por Silva (2003, nos três volumes da “Trilogia Pedagógica”) partindo do pressuposto de que “sejam repensados os objetivos da educação e que os professores e a escola e (sic) se desvencilhem da repressão e da censura que se refratam em sua prática do ensino de leitura”. (ZAPPONE, 2001, p. 52). Para isso, propõe uma pedagogia da leitura que leve em conta uma concepção de homem e de sociedade, que se defina o tipo de homem que se quer formar e, a partir dessa clareza, formular os objetivos a serem alcançados com o processo de formação do leitor. Isso exigirá do professor uma postura política frente ao mundo que o cerca e clareza quanto ao papel da escola para a conscientização¹⁰.

Sobre os aspectos citados anteriormente, retomando posicionamentos de Freire, valeu-se de Pelandré (2002)¹¹, para quem,

Na visão democrática de Freire, os conteúdos deveriam ser definidos a partir dos conhecimentos de mundo dos educandos, considerando, principalmente, que não há como construir novos esquemas cognitivos sem estabelecer relação com o conhecimento já assimilado por meio da *leitura de mundo que precede a leitura da palavra*. Pode-se chamar o que Freire considera como leitura de mundo, o conhecimento prévio de que tanto se falou, indispensável ao processamento da leitura e à construção da escrita. Freire afirma que a linguagem é socialmente adquirida, que não é ensinada, o que a

¹⁰ É preciso reconhecer que o COLE (Congresso de leitura no Brasil), cuja primeira edição deu-se em 1978, foi um importante projeto para a discussão do tema tratado aqui, ou seja, a leitura no contexto social e educacional do Brasil.

¹¹ A tese de Nilcéa Lemos Pelandré, transformada em livro, estudou a experiência pedagógica de Angicos, após passados 40 anos do curso de Alfabetização concebido por Paulo Freire. Buscou compreender qual o significado dessa experiência e as marcas ainda presentes na vida atual daqueles adultos.

psicolinguística continua a afirmar fazendo a distinção entre aquisição e aprendizagem. [...]

(...) Freire continua atual, e a universalidade de seus princípios pode ser enriquecida, como ele mesmo o considerava, por conhecimentos científicos novos, desde que não sejam violados os princípios da democracia e do respeito à individualidade do ser humano. (PELANDRÉ, 2002, p. 225-227)

Silva (1998, 2003a-b-c), sempre tratando de situar a leitura dentro das condições políticas e sociais da realidade brasileira, busca desvelar as diversas configurações que condicionam a leitura como ato político (e seu ensino como ato político-pedagógico) jamais destituído de intencionalidade. Para ele, “a leitura é uma *prática social* e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura.” (SILVA, 1998, p. 21)

As contribuições de Silva (1998, 2003) reiteram a necessidade de se valorizar o trabalho pedagógico e, nas relações de ensino, são necessárias práticas de leitura crítica voltadas à constituição de um leitor crítico e seletivo, um imperativo na atual sociedade, que cada vez mais se vê enovelada pelos mecanismos de sedução dos aparelhos midiáticos.

A respeito do leitor maduro, Silva (1998) assim se refere:

O leitor maduro – cuja maturidade incorpora a vertente crítica da leitura – é aquele “(...) capaz de dominar ao mesmo tempo a quantidade e a diversidade de objetos portadores de textos que a vida social propõe” (CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1994), dentre eles os vários portadores da estrutura argumentativa da linguagem, como é o caso, por exemplo do jornal e dentro dele as seções de *opinião*, *editorial*, *ponto de vista*, *debate* ou qualquer outra que venha a ser expressão de análise da realidade para efeito de delineamento de um ou mais posicionamentos ou, ainda, para efeito de convencimento ou persuasão. Mais especificamente, o leitor maduro é eclético no que se refere às variações e aos artefatos da linguagem e, ao mesmo tempo, movimenta-se com desenvoltura nas diversas situações funcionais de leitura. (...) (SILVA, 1998, p. 35-36)

Os autores aqui tratados corroboram a idéia de que o leitor, com sua experiência de vida, sua vivência de mundo e relação social, constrói os sentidos para as leituras que faz.

A **linha cognitivo-processual** tem seus estudos sobre leitura pautados a partir das teorias da cognição, “ou seja, de abordagens teóricas que procuram explicitar os

processos de compreensão desencadeados no momento da leitura”. (ZAPPONE, 2001, p. 55).

Essas abordagens são desenvolvidas a partir da psicolinguística e da sociolinguística. A preocupação dessas teorias tem como base os processos envolvidos na aquisição da leitura e da escrita, o que vai contribuir com um aumento de pesquisas sobre leitura, porque justamente o interesse recai sobre como as pessoas aprendem a ler.

Segundo Zappone (2001, p. 56):

No Brasil essas abordagens parecem desenvolver-se, inicialmente, junto a pesquisas de leitura instrumental em língua estrangeira, como salienta Kato (1985), já que professores de língua estrangeira (mais próximos do farto referencial teórico em língua inglesa), preocupados com a questão da leitura de seus alunos, constatam que muitas das dificuldades de leitura não se deviam ao desconhecimento da língua estrangeira propriamente dita, mas a dificuldades gerais da leitura mesmo em língua materna, ou seja, tratava-se, nas palavras de Kato, de uma “*dificuldade de interagir com o texto escrito*”.

Essa preocupação motivou estudiosos a compreender quais os processos envolvidos no ato de compreensão do texto. A pesquisadora Zappone (2001) justifica que a nomeação desta linha (cognitivo-processual) deve-se ao fato de se ter dado ênfase à interação leitor/texto/autor, já que o interesse maior está na “investigação das ações ou reações psicolinguísticas vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e nos mecanismos lingüísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e psicológicos intervenientes no processo” (ZAPPONE, 2001, p. 56).

As bases teóricas para esta linha estão em Mary Kato (1999/1. ed. 1985) e Angela Kleimann (2004, 1. ed. 1989).

Kato defende que,

o leitor proficiente não lê por meio da operação analítico-sintética (decodificando palavra por palavra), mas sim de forma ideográfica (reconhecendo as palavras por inteiro, por seu tamanho, forma, por seu conhecimento de regras lingüísticas, confirmação e predição de forma e conteúdo etc.) e lançando o olhar para blocos de palavras nos quais busca o sentido do texto. (ZAPPONE, 2001, p. 58).

As pesquisas de Kato enfocam o processo de compreensão desencadeado pelo leitor no ato da leitura. Nele, busca observar as variáveis que intervêm no processo.

Assim sendo, sua concepção baseia-se na noção de leitura como interação entre leitor/texto. O texto, neste caso, entendido como um conjunto de pistas e elementos de informações que possibilitam ao leitor apreender os sentidos possíveis que o autor pretendeu atribuir ao texto quando de sua elaboração. Nessa mesma concepção pode-se colocar os estudos de Ângela Kleimann (2004, 1. ed. 1989; 2002, 1. ed. 1989; 1993).

Conforme expresso por Zappone (2001, p. 62):

Kleimann se posiciona, portanto, favoravelmente ao que denomina perspectiva interacionista de abordagem da leitura, enquanto perspectiva baseada na pragmática e concebe a leitura como uma atividade que produz compreensão, sendo que esta depende basicamente das relações que o leitor estabelece com o autor durante o ato da leitura.

Essa concepção implica reconhecer a interação quando o leitor “negocia sentidos com o autor” (ZAPPONE, 2001, p. 62) à medida que, pelas pistas lingüísticas que o autor construiu em seu texto, vão permitindo ao leitor atribuir os sentidos e a compreender os significados de um determinado texto. No entanto, em seus estudos Kleimann (2004, 1. ed. 1989; 2002, 1. ed. 1989; 1993) alerta para o fato de que, para haver interação o leitor deve exercer o papel de interlocutor, que ocorre quando ele infere no texto, quando usa seu conhecimento prévio ou saberes acumulados para compreender e ou analisar um texto. Tal entendimento aproxima-se do que já se citou de Kato (1999/1. ed. 1985).

É importante ressaltar ainda, no que concerne aos estudos de Kleimann (2004, 1. ed. 1989; 2002, 1. ed. 1989; 1993), que a compreensão de leitura como interação passa necessariamente por uma proposta de ensino que recupere o leitor enquanto autor da leitura, o que se dá, segundo ela, pela mediação do professor. Essa é a razão por que enfatiza, em seus estudos, a integração teoria-pesquisa-ensino. Ao reconhecer que as dificuldades de leitura são determinadas tanto pelo texto (em sua estrutura, suas marcas formais) como pelo sujeito-leitor, Kleimann defende a necessidade de se detectar os problemas que os alunos apresentam no nível de leitura, o que poderá levar à superação dessas dificuldades. É nessa hora que o lugar do professor, com sua mediação, a ser exercida por meio de estratégias adequadas de ensino e de leitura, tem lugar de fundamental importância para que se estabeleça um bom processo de compreensão de leitura.

Para finalizar esta abordagem, traz-se a própria Kleimann (2001, 1. ed. 1989, p. 151-152), para quem:

Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – lingüísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência: as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas lingüísticas do autor não são aleatórias mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso.

Para criar essa atitude frente ao texto devemos, por um lado, sensibilizar a criança para os traços lingüísticos que servem de suporte à reconstrução do quadro referencial proposto pelo autor, isto é, aqueles traços que salientam, hierarquizam informações, que dão coesão, e que funcionam no nível macroestrutural do texto, como macroconectivos, ou predicções que marcam a linha temática. Por outro lado, mais importante é criar condições na sala de aula para que a criança interaja globalmente como o autor via o texto.

A **linha estruturalista** está baseada no mecanismo da decodificação. Bastante distinta das duas anteriores, esta linha baseia-se em uma tendência formalista da linguagem (ZAPPONE, 2001, p. 77), fundamentada, por decorrência, nos estudos do estruturalismo, ou seja, na visão funcionalista da linguagem (um dos estudiosos que marcou presença nos estudos é Jakobson, R: *Lingüística e Comunicação*, tradução de Izidoro Blikstein, José Paulo Paes, São Paulo: Cultrix, 1991).

Na visão funcionalista tem-se o estudo das funções que os elementos lingüísticos podem desempenhar e estudam-se as diferenças e funções que cada aspecto da linguagem envolve no ato comunicativo (observando-se os aspectos morfológico, fonológico, semântico e gramatical, entre outros). Aqui, a perspectiva central da lingüística compreende a linguagem como um instrumento de comunicação. A linguagem é exterior a ela mesma; sua formulação estaria “a serviço” das atividades humanas, conforme a Teoria da Comunicação de Jakobson (1991) e Vanoye (1996).

Essa linha basicamente propõe um esquema para uma comunicação eficaz a partir da participação de emissor, receptor, mensagem, conteúdo, canal (ou meio), código e

referente (VANOYE, 1996), todos esses elementos participando objetivamente para o bom funcionamento da linguagem, denominada *atividade comunicativa*.

Nesta concepção não se incluem os fatores extralingüísticos, a historicidade, o contexto de produção da leitura, entre outros. É importante ressaltar que esta compreensão funcionalista da leitura exerce(u) significativa influência nos processos pedagógicos (o uso do livro didático tem forte conotação de um ensino funcionalista) e ainda hoje há práticas de leitura dentro dessa concepção. O fato de se compreender que a escrita é uma representação do pensamento de alguém e de que a leitura seria, então, o ato de decodificação do texto traz a idéia de que, ao ocorrer a decodificação, o leitor compreendeu o pensamento do autor.

Acredita-se que essa visão trabalha com extremos do processo comunicativo: ao definir papéis para cada segmento de comunicação, engessa a relação texto-leitor, preconizando que o “texto é dotado de um significado fechado e historicamente inalterável; seu leitor, conseqüentemente, é uma instância sem história de leitura e mesmo de vida e elemento descontextualizado”. (ZAPPONE, 2001, p. 85).

A abordagem estruturalista vai tratar da leitura como uma atividade invariável, haja vista o texto ter sempre um único sentido, independente “das circunstâncias sociais, culturais ou históricas em que a leitura possa ser realizada”. (ZAPPONE, 2001, p. 86). O autor é o detentor dos sentidos do texto, cabendo ao leitor encontrar esses elementos quando do ato da leitura.

A **linha discursiva** é aquela concepção que entende o ato da leitura como *produção de sentidos*. É a linha que já se desenvolveu no item que trata “*de que projeto e de que leitura se está falando*”. A título de complementação, informa-se que os fundamentos teóricos são introduzidos no Brasil por Eni Orlandi (inicialmente em alguns artigos da obra *A Linguagem e seu Funcionamento*, 1983; após em *Discurso e Leitura*, 2001, 1. ed. 1988). A mesma linha também é divulgada por Coracini, em *O Jogo Discursivo na Sala de Aula*, 1995.

As bases filosóficas da análise do discurso situam-se no materialismo histórico, em Foucault e na filosofia da diferença. A linguagem é vista sob um aspecto distinto da lingüística tradicional, haja vista que a linguagem é concebida como trabalho, como produção humana, por isso ela – a linguagem – é parte da produção social. Assim entendida, Orlandi vem reiterar em seus textos a necessidade de se compreender “as

condições de produção social, as condições de produção do discurso”. Considera também que o discurso parte de um mecanismo em funcionamento (1983).

Nesta linha, autor e leitor atuam como sujeitos distintos, cada um produzindo sentidos, percebendo cada um desses sujeitos inseridos num momento sócio-histórico, ou seja, “tanto leitor como autor, produzindo sentido sempre a partir de contextos histórico-sociais determinados, produzirão, conseqüentemente, sentidos determinados ideologicamente”. (ZAPPONE, 2001, p. 72).

Analisar a dimensão dessa perspectiva teórica para se compreender as práticas de leitura de acadêmicos concluintes do ensino superior contribui para que se evite as sedimentadas noções de práticas de leitura de um sistema reprodutor, como também trabalhar as práticas de leitura dos sujeitos a partir do que cada sujeito apresentou ao relatar sobre sua própria história de leitura e seus “arquivos pessoais” como leitores adultos e historicamente inseridos num universo social. São sujeitos que já trazem consigo uma história de leitura e passaram por muitas experiências de leitura como estudantes na educação básica, inclusive com marcas das abordagens aqui apresentadas.

O estudo de Zappone (2001), como já anunciado anteriormente, afirma que em nosso país há muitos estudos sobre leitura, não sendo, porém, muito variados os matizes do conhecimento, por tratarem de “circunscrever-se quase sempre a um mesmo universo teórico, embora apresentem aplicações pedagógicas variadas”. (ZAPPONE, 2001, p. 46)

Para o presente estudo foi importante reconhecer as diferentes abordagens em circulação no país, pelo fato de se estar pesquisando as práticas de leitura de sujeitos escolarizados, inseridos no ensino superior em fase final de curso.

A **linha discursiva**, conforme já anunciado, compõe uma concepção de leitura marcada por uma dimensão social e histórica. A partir de Orlandi (2001, p. 17), pode-se dizer que a leitura é um objeto histórico-social, cuja prática está em sua materialidade, que é cultural. Isso implica também considerar a prática da leitura “não como uma atividade neutra ou definitiva, mas como determinada pelas práticas sociais, e portanto, relacionável ao espaço de representações possíveis” nos contextos em que se circunscrevem. (ORLANDI, 1998, p. 44).

Como este estudo inventariou as práticas de leitura de sujeitos considerando as atitudes frente ao texto lido, dos teóricos e teorias até aqui citados, percebe-se espaços de convergência entre alguns autores. Dentre eles, serviram como bases teóricas

essenciais os postulados de Silva, Freire (1982) e Orlandi (1996/1.ed. 1983; 2000, 2001/1.ed. 1988; 1998), pelas razões de trazerem como preocupação, em seus estudos, o resgate do sujeito da leitura e de sua história de leitura, por discutirem sobre a necessidade de se valorizar o universo do leitor.

No entanto, os estudos desses autores não abarcam todas as dimensões que precisam ser consideradas quando da análise do objeto proposto para a presente pesquisa. Por isso buscou-se em Soares (1998) alguns referenciais considerados relevantes para a análise. A autora já foi referenciada quando se apresentou o projeto de pesquisa, porque ao analisar a leitura como prática social, associa à leitura e à escrita o termo *letramento*. É essa conotação social que se desejou apropriar como conceito para a análise dos dados.

Os postulados de Soares (1991; 2003a/1ed. 1998; 2003b, 2004), além de chamarem atenção para o caráter social da leitura, também consideram relevantes os aspectos das abordagens expostas desde o início das bases teóricas da leitura.

Para encerrar esta apresentação, traz-se de Zappone (2001) uma parte que sintetiza a análise das linhas apresentadas:

Inicialmente, a leitura abrange uma série de habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, o que equivale a dizer que a leitura, como bem propõe a linha cognitivo-processual, engloba efetivamente vários processos que precisam ser efetivados pelo leitor para que haja construção de qualquer ou quaisquer sentidos. Apesar de ser construído e sofrer injunções do ideológico, como interpretam as linhas político-diagnóstica ou discursiva, o sentido prescinde de uma materialidade lingüística, mesmo sem estar atrelado a ela de forma estática como propõem as abordagens estruturalistas de leitura. Ignorar ou desconsiderar a importância da organização textual das convenções lingüísticas seria deixar de lado parte significativa dos mecanismos efetivados pelo sujeito ao construir o(s) sentido(s) que propõe para um texto.

O fato de a leitura ser aplicada a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita poderia ser visto como ponte com a linha discursiva quando esta constitui como recorte de suas análises sobre leitura um corpus que não se restringe aos textos utilizados exclusivamente na escola. O corpus considerado potencial para constituir-se em elemento a ser interpretado ou lido é bastante amplo e é considerado como discurso, o que não abarca apenas o verbal.

Da mesma forma, quando Soares menciona que a leitura pode referir-se a uma variedade de usos de leitura e escrita, praticadas em contextos sociais diferentes, há novamente outra ponte com a linha discursiva, pois o sujeito enquanto leitor não se circunscreve ao universo escolar, mas se distribui pela malha social, constituindo-se em muitos tipos de leitores. Esse leitor, segundo a linha discursiva, é fruto de uma historicidade e de sua própria

história de leitor que vai se configurando num dado espaço-tempo. (ZAPPONE, 2001, p. 96)

As abordagens até aqui apresentadas configuraram-se em referencial apropriado para a interpretação dos dados da pesquisa. Os sujeitos são acadêmicos em final de curso de graduação, e essas abordagens de leitura estavam presentes, em maior ou menor grau, na constituição como leitores que já passaram pelos níveis de escolarização e por uma “escolarização da leitura”. São eles marcados também pela imersão na cultura escrita que circunda nos meios sociais, a exigir de cada um atitudes distintas frente às variadas interações com os diferentes tipos e gêneros de material escrito, impresso e ou disponível nos meios eletrônicos.

Parte-se então para a análise dos dados, objetivando compreender as concepções e práticas de leituras dos acadêmicos, à luz dos referenciais até aqui apresentados.

2. “LER, VERBO TRANSITIVO”¹²: LER O QUÊ DEFINE COMO E POR QUE SE LÊ

A pesquisa consistiu em inventariar e analisar as práticas de leitura de sujeitos adultos em fase final do curso de graduação, dimensionando-se as práticas nas perspectivas social e cultural do objeto de estudo. Para a categoria cultural, organizaram-se questões que possibilitassem perceber *quando* os leitores lêem, *como* e *onde* realizam suas leituras. Para a categoria social, as questões que perguntavam sobre *o que* lêem e *por que* lêem estão agrupadas naquilo que denominamos *dimensões sociais de leitura*, parte a que se refere este capítulo dois. Para atender a essa delimitação, os dados foram organizados de forma a possibilitar uma melhor compreensão do que os sujeitos lêem e como realizam suas leituras.

A leitura aqui é entendida como uma prática plural, conforme já explicitado, e estabelece uma relação leitor-livro que vai muito além da leitura do texto. As implicações têm uma abrangência que vai desde a escolha de gêneros de textos até as razões por que se lê. Assim, falar de leitura no aspecto social requer, no mínimo saber que:

“Não. Leitura não é esse ato solitário”, é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação; diálogo? (SOARES, 1991, p. 18)

2.1. ONDE E COMO NASCE O LEITOR

Retomando algumas afirmações, é preciso reconhecer que as práticas de leitura sempre foram moldadas pelas estratégias de publicação. Ter acesso ou não a estes bens materiais é fundamental para a constituição do leitor.

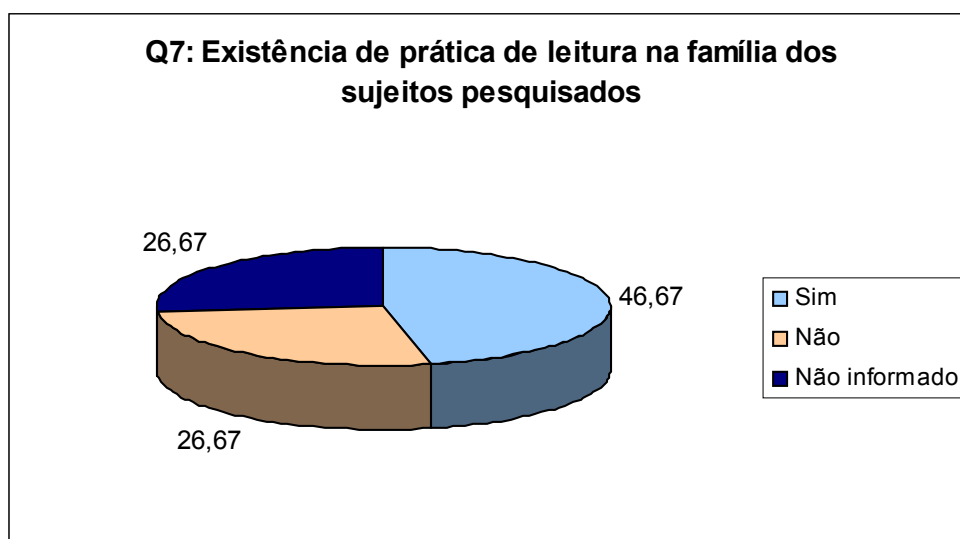
Os sujeitos da pesquisa respondem às condições sociais de acesso e de produção desses bens materiais. O que leva a afirmar essa relação com a leitura são os dados com os quais se passa a trabalhar.

¹² Expressão de autoria de Magda Soares, usada como título ao artigo *Ler, verbo transitivo*, disponível em <http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente>, acessado em 23/03/2002.

Ao serem perguntados sobre *como se deu a iniciação na leitura* (figura 2, p. 44), 46,67% dos sujeitos afirmaram que em suas famílias havia alguma prática de leitura. Portanto, 46,67% dos sujeitos aprenderam a ler “em casa, com algum familiar”; 26,67% iniciaram sua leitura “na escola fundamental, de 1ª a 4ª série”. Em contrapartida a essa condição de acesso à leitura, 26,67% responderam não ter havido práticas de leitura em sua família. Esses 26,67% correspondem a três sujeitos, porém nas justificativas obtidas, dois sujeitos afirmaram que seus pais não tinham o hábito de ler e um dos sujeitos, apesar de afirmar não haver práticas de leitura em sua casa, diz “*não existia prática, mas todo mundo sempre leu bastante e trocou idéias sobre leitura*” (sujeito 4). Pode-se inferir que este sujeito talvez não tenha compreendido o sentido que se atribuiu a expressão “prática de leitura”, mas a análise das demais respostas oferece subsídios para entender que este sujeito teve acesso a livros e a leitura se fazia presente no meio familiar. Os demais sujeitos confirmam que em suas famílias havia boas condições de acesso à leitura, a materiais diversos como jornais, revistas, romances, gibis, livros de história, o que caracteriza a atribuição de um valor positivo, para essas famílias, do ato de ler.

A figura 2 (p. 44) apresenta o gráfico representativo da questão que solicitava se na família havia alguma prática de leitura (questão 7, Apêndice II, p. 118).

FIGURA 2: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 7



Fonte: Tabulação dos dados da pesquisa realizada com os sujeitos.

Nas famílias dos sujeitos pesquisados, 46,67% se expressaram dizendo que *sempre liam* em uma determinada hora do dia, quando todos estavam reunidos, o que

caracteriza uma prática regular de momentos de leitura por parte de 46,67% dos sujeitos pesquisados. As respostas dadas pelos sujeitos levam a reconhecer, como afirma Soares (1991, p. 21) que “as classes dominantes vêem a leitura como lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências...”

O sujeito 8 respondeu que em sua casa não havia práticas de leitura e que aprendera a ler na escola, de 1ª a 4ª série. É significativo o seu posicionamento frente à pergunta: *O que foi mais significativo na sua experiência de leitura no ensino superior*, ao que ele respondeu: *“A experimentação da leitura, como forma de conhecimento, apareceu muito tarde da minha vida, só na faculdade, que houve essa cobrança maior da leitura. E por isso acredito que o ensino superior é muito válido não somente por tornar um profissional habilitado, mas principalmente, por tornar o indivíduo um produtor de conhecimento, se assim ele o quiser, é claro.”* (depoimento sujeito 8).

Ao ler o texto posto pelo sujeito, fazendo uma referência ao já dito, começa-se a entender por que Soares (1991, p. 21) afirma que pesquisas demonstraram que as classes dominadas vêem a leitura “pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida.”

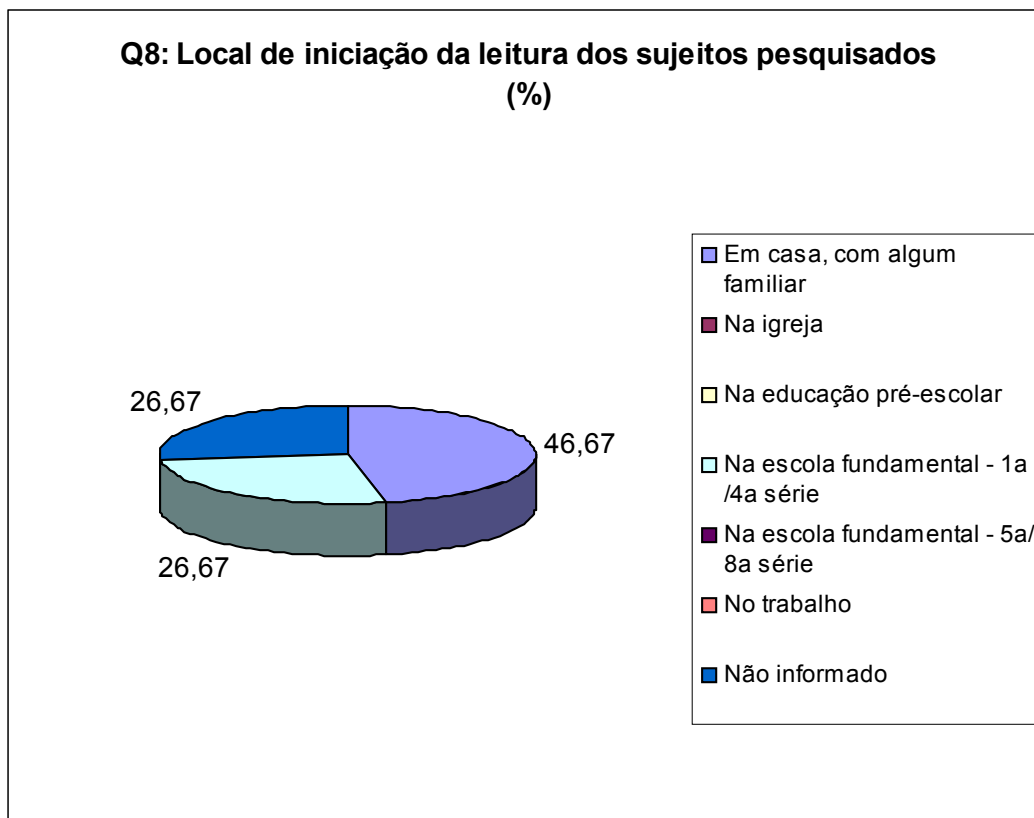
É como diz Soares, no artigo já citado (1991, p. 22):

a leitura é avaliada em função de interesses utilitários. Já crianças e pais de classes favorecidas vêem a leitura como mais uma alternativa de expressão, de comunicação, nunca como uma exigência *do e para* o mundo do trabalho.

São diferentes valores atribuídos à leitura, mas sempre valores...Valores que partem de sujeitos individuais, mas que respondem a interesses sociais mais amplos, a exemplo do que se vem discutindo.

A figura 3 (p. 46) é o gráfico representativo das respostas dadas à questão que solicitava onde se deu a iniciação de leitura dos sujeitos pesquisados.

FIGURA 3: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 8



Fonte: Tabulação dos dados da pesquisa realizada com os sujeitos.

Por outro lado, na análise dos dados pôde-se perceber que as práticas de leitura avançam para além da escola. As atividades escolares, somadas às escolhas pessoais, refletem as formas socialmente aceitas dos bens de consumo. No caso deste estudo, os bens materiais são os impressos produzidos para uma sociedade leitora. Esta, por sua vez, embora ilusoriamente acredite fazer suas opções, sofre(u) a influência do mercado produtor. É o custo (ou benefício, dependendo de onde se vê) da mercantilização da cultura escrita.

2.2. O LEITOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA

Os sujeitos da pesquisa, ao serem perguntados sobre *a frequência com que liam quando estudantes do ensino fundamental e médio* (Apêndice II, questão 4, p. 117), assim se manifestaram, em ordem de maior prioridade para menor:

a) *frequentemente* (que significa quase todos os dias), 40% liam revistas de humor e os quadrinhos; 40% liam romances/livros de ficção; 33% disseram ler livros didáticos e 20% informaram ler livros de auto-ajuda/orientação pessoal. Os jornais, revistas de informação e de divulgação científica, os paradidáticos e os textos lidos no computador eram lidos frequentemente por 13,33% dos sujeitos. Aqui temos o registro de práticas predominantemente de leitura informativa, a serviço da informação dos fatos que circulam no cotidiano da sociedade.

b) *às vezes* (em torno de uma a duas vezes por semana), 53,33% liam, por ordem de frequência: os jornais e as revistas de informação geral; 46,67% informaram ler revistas de divulgação científica e paradidáticos. Em 40% estão os livros didáticos. Os romances e os textos no computador são lidos às vezes por 26,67%, ficando as revistas de humor e ou quadrinhos em 13,33% de frequência de leitura de uma a duas vezes por semana.

c) em *não liam*, o maior percentual recai sobre os livros de auto-ajuda/orientação pessoal (60%), seguido dos textos no computador (46,67%). Com 33,33% vêm as revistas de humor/quadrinhos. As revistas de divulgação científica e os livros paradidáticos apresentam-se com 26,67%. Os jornais, as revistas de informação geral, os romances e livros de ficção, com 20% de ocorrências para a não-leitura desses tipos de textos.

Os dados são indicadores de que os sujeitos pesquisados sempre valorizaram a leitura no circuito familiar e diversos foram os tipos de textos a que tinham acesso. Desde antes do ingresso na escola, ler tinha seu lugar garantido como prática. A respeito disso, como já trataram Gnerre (1985), Osakabe (1982), Zilberman (1983), é preciso relativizar a supervalorização da palavra escrita “considerada como ‘único vetor possível de cultura’” (SOARES, 1991, p. 22), porque muitas vezes a inculcação da notória valorização da cultura escrita levou ao “fenômeno da desapropriação do discurso, experimentado pelas massas compulsoriamente alfabetizadas” (SOARES, 1991 p. 22). Com isso se quer dizer que, ao longo da história das políticas de alfabetização neste país, as classes dominantes inicialmente se apropriaram da língua escrita. Disso resultou a construção do que se chamaria, parafraseando uma obra de

Marilena Chauí, “O discurso do mito fundador”, de que dominar a leitura e a escrita tornaria os sujeitos mais livres, mais autônomos, fazendo parte daqueles que dominam o saber legítimo. Essa idéia pode ser contraposta, no mínimo, a de que o “acesso à escrita pelas camadas populares pode, por isso, significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso dominante”. (SOARES, 1991, p. 22)

É preciso não cair no conteúdo ideológico da supervalorização do acesso ao mundo da escrita em sociedades capitalistas, principalmente por se ter hoje a constatação de que a leitura e a escrita no Brasil foram disseminadas pelas políticas de alfabetização em massa, pela distribuição de livros já selecionados por órgãos governamentais, pelo uso (quase) hegemônico do livro didático¹³, pela aquisição de livros (desde as famílias até as bibliotecas escolares) muitas vezes atrelada ao custo dos livros, em detrimento da qualidade do valor da obra. São estas algumas das condições oferecidas pelos projetos que prevêem a formação de leitores no país.

Sobre o uso do livro didático na escola, Batista (1999, p. 531) esclarece que:

O pequeno valor atribuído ao livro didático não justifica, porém, a pouca atenção a ele dada. Em primeiro lugar, vem-se constatando (Silva 1997, Melo 1997 e MEC 1997) que – ainda que lamentavelmente – os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docentes e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais (Dias 1999). Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual a escolarização e letramento são organizados e constituídos. É preciso, desse modo, conhecer melhor esse impresso que terminou por se converter na principal referência para a formação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros e, conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento no país.

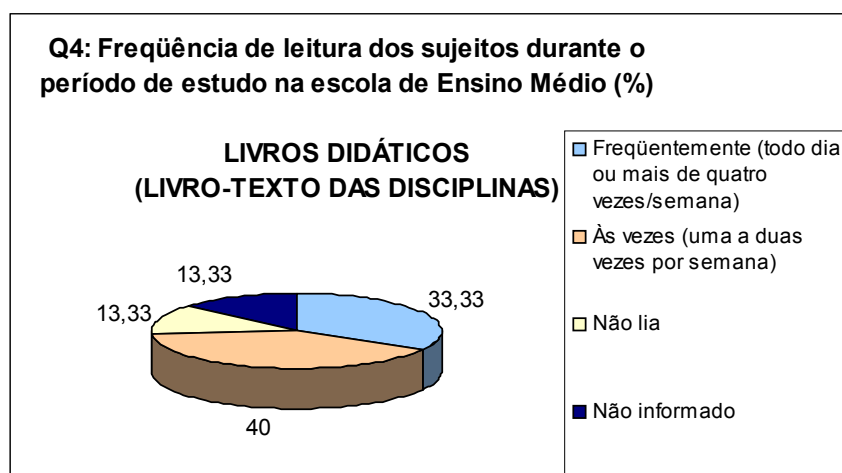
O que se traz acima obriga pelo menos a considerar que “o livro didático e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura” (BATISTA, 1999, p. 533), e como não é o caso de estudo da presente dissertação, não se aprofunda o tema; no entanto, aqui vem comentado porque o livro didático aparece nos dados coletados como grande fatia do tipo de leitura realizada pelos sujeitos na fase escolar, ou seja,

¹³ A esse respeito, para um aprofundamento do que se tem pesquisado sobre o tema, a obra *Leitura, História e História da Leitura* (Márcia Abreu [org.]) apresenta artigos que estão organizados na PARTE II do livro, com sub-título “Produção e Circulação de Livros Escolares”, p. 529 a 610.

73,33% dos entrevistados liam livros didáticos, sendo que 33,33% freqüentemente (todo dia ou mais de quatro vezes por semana) e 40% liam às vezes (uma a duas vezes por semana). Do total dos sujeitos entrevistados, somente 13,33% não liam livro didático. O percentual de alunos que liam freqüentemente tipos de texto do livro didático (33,33%) somente é inferior à leitura de revistas de humor e ou quadrinhos (40%) e aos livros de literatura e ficção em geral. Temos, portanto, uma escola que insere seus sujeitos na cultura da leitura por meio do livro didático, questão que é preocupante, tendo em vista o tipo de formação de leitor que esse tipo de impresso vai constituir.

A figura 4 (p. 49) apresenta o percentual de freqüência de leitura do livro didático durante o Ensino Fundamental e Médio. Observe-se que os 73,33% citados como referentes aos sujeitos que lêem livros didáticos, resultam da soma daqueles que lêem freqüentemente e às vezes.

FIGURA 4: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 4



Fonte: Tabulação dos dados da pesquisa realizada com os sujeitos.

Frente ao exposto, é preciso reconhecer que se constituir leitor a partir do livro didático tem implicações em diferentes aspectos do desenvolvimento do leitor, no social e no cultural. O momento histórico-econômico e as conseqüências dessa formação de leitura para a constituição dos sujeitos são sempre questionáveis. Afirma-se isso porque o livro didático é um instrumento de controle capaz de manipular inclusive o professor, que se vê enquadrado nas exigências de trabalhá-lo naquilo que lhe foi prescrito. Quando isso acontece, negam-se as práticas de leitura e as relações discursivas dão lugar a uma única leitura: a do livro didático.

Como afirma Batista (1999, p. 569 e 570):

(...) um livro didático (ou paradidático) seria aquilo que circula e que se vende “enquanto” tal. Outras conceituações, entretanto, tendem predominantemente a considerar o impresso didático nas suas relações com a instituição escolar. Para elas, desse modo, só se pode falar no gênero a partir de um modo de compreensão dessa instituição. Para alguns autores (Lajolo e Zilberman 1998, Soares 1996b, Oliveira 1968), a escola, embora com sua diversidade histórica, possui um fundo comum que permite compreender, num mesmo quadro, fenômenos tão diversos quanto a educação grega e a educação ocidental moderna, que se consolida ao longo do século XIX. É por essa razão que, para essas autoras, pode-se remontar a história do livro didático atual às práticas educativas gregas ou latinas. Já outros autores (Chopin 1992, Bittencourt 1993) tendem a enfatizar a diversidade do fenômeno educativo e a especificidade histórica de suas instituições, inclinando-se a assumir que o livro ou impresso didático é um fenômeno estreitamente ligado à gênese e à consolidação da moderna instituição escolar, baseada no ensino simultâneo, na busca da universalização da alfabetização e da escolarização.

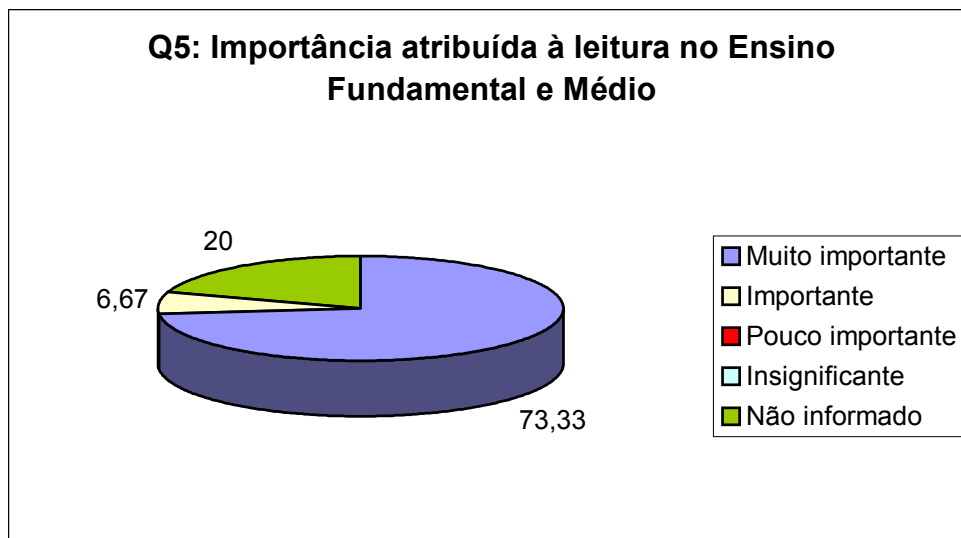
É, portanto, em torno desse conjunto de decisões que podem ser construídas conceituações de livros didáticos. Eles dependerão ainda, entretanto, de um último fator. É que qualquer conceituação construída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam os livros didáticos.

Apesar de a leitura dos livros didáticos ter se apresentado como significativa na fase de escolarização básica dos sujeitos pesquisados, é preciso ressaltar que as leituras de literatura e ficção, dos quadrinhos e de revistas de humor também foram apresentadas como *frequentes* em 40% para cada tipo, conforme já apresentado anteriormente. Esses dados são indicativos de que estes sujeitos estão desde sempre inseridos em condições sócio-histórico-econômicas favoráveis de acesso aos bens materiais de leitura, no sentido plural do termo, ou seja, a família contribuiu para que estes sujeitos se beneficiassem da leitura como “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”. (SOARES, 1991, p. 19)

Conforme se pode verificar no gráfico abaixo – figura 5 (p. 51), essa questão vem reforçada pela pergunta 5 (Apêndice II, p. 118), que versava sobre *a importância que cada sujeito atribui à leitura vivenciada no ensino fundamental e médio* para a sua formação como leitor. Dos itens propostos, 73,33% dos sujeitos consideraram *muito importantes* as leituras exercidas nessas duas fases escolares; 6,67% consideraram

importante e nenhum sujeito da pesquisa considerou *pouco importante ou insignificante* as leituras vivenciadas nos ensinos fundamental e médio.

FIGURA 5: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 5



Fonte: Tabulação dos dados da pesquisa realizada com os sujeitos.

Sobre as questões até aqui analisadas, deseja-se fazer uma “reflexão em contraponto” (SOARES, 1991): os dados não permitem afirmar que as leituras ocorridas nesta etapa de vida dos sujeitos sejam efetivas práticas discursivas de leitura, ou seja, de ser uma relação dialógica entre ambos – leitor/autor/texto – conforme propõe Geraldi (1993, p. 165-167). Para ele,

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 1993, p. 166)

Quem pode afirmar que as leituras ocorridas na educação básica sejam uma construção de sentidos do texto? Embora se entenda que o texto seja “o lugar onde o encontro se dá” (GERALDI, 1993, p. 167), está-se reconhecendo que os sujeitos da

pesquisa possam ter (ou não) passado por experiências de leitura como forma de interlocução. No entanto, reconhece-se o “outro lado”, que há muito os estudos vêm apontando (GERALDI, 1984, 1993, 1996; ZILBERMAN e SILVA, 1991; SILVA, 2003; KLEIMAN 1989; MARTINS, 1982) em relação ao ensino da leitura nas escolas, ou seja, o de que se atribui à leitura um valor positivo absoluto, de que o acesso à leitura muitas vezes se configura, no processo escolar, como processo de produção de leitura. Confundem-se, pois, condições de acesso com condições de produção. Compreender a leitura nesse sentido restrito pode levar ao entendimento equivocado sobre as condições sociais de acesso à leitura e de produção da leitura. É preciso relativizar o valor atribuído a ela: quando os sujeitos afirmam terem sido *muito importantes* para a sua formação de leitor as experiências de leitura na educação básica, podem estar trazendo a visão de glorificação e louvação à leitura reificada, ou seja, conforme Soares (1991, p. 21):

(...) os valores da leitura sempre apontados são aqueles que lhe atribuem as classes dominantes, radicalmente diferentes dos que lhe atribuem as classes dominadas. Pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo de trabalho, à luta contra suas condições de vida.

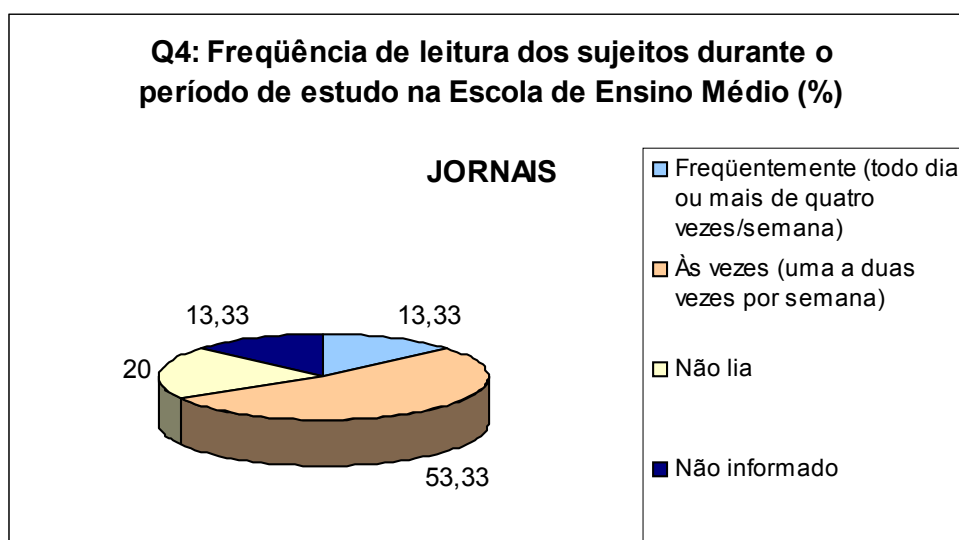
Essas formas de entender a leitura estão carregadas de conteúdo ideológico quando se valoriza o acesso à leitura como forma de ascender na esfera social das sociedades capitalistas: ao mitificar o livro, mitifica-se a leitura e, por conseqüência, ao determinar um tipo de leitura como o livro didático (e também de livros literários para o estudo de codificação e das escolas literárias), torna-se um instrumento de que lança mão a sociedade (e, por isso, a escola seria instância privilegiada) para a imposição, a inculcação da ideologia hegemônica. (SOARES, 1991, p. 26)

Dito isso, quer-se reconhecer as experiências de leitura desses sujeitos na educação básica como possibilidades de uma produção contraditória da leitura (SOARES 1991, p. 25), isto é, o de ser instrumento de reprodução, mas também espaço de contradição, por entender que tais experiências dependem de como aqueles que formam leitores (neste caso, os professores e os familiares) desempenharam o “seu papel político” no processo de formação do leitor. Pais, professores, alfabetizadores, bibliotecários têm papel fundamental na formação do leitor. Dependendo de sua postura

em relação à constituição do leitor, poderão (ou não) estar comprometidos com a transformação social, conforme estejam conscientes da força de reprodução e dos espaços de contradição presentes nas condições sociais de leitura. (SILVA, 1986b; 1998)

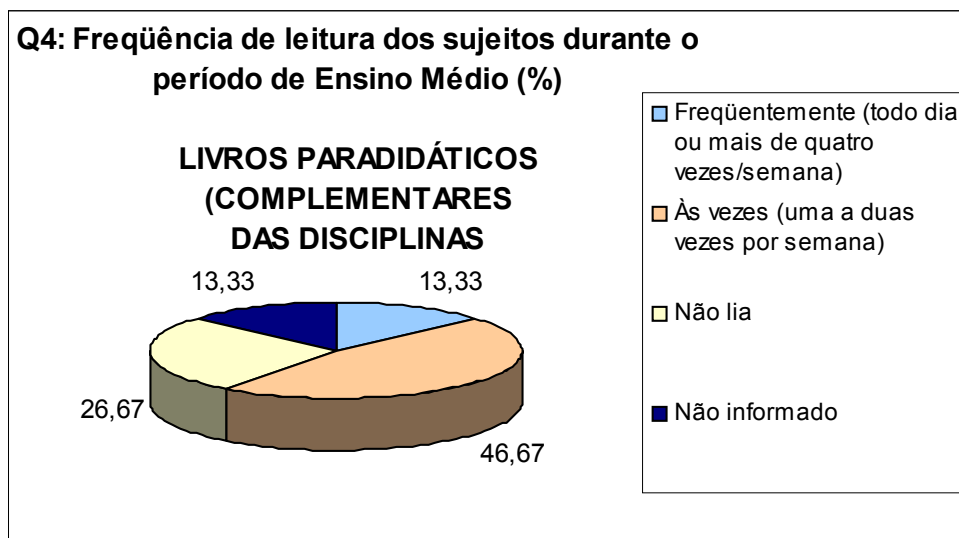
Os dados da pesquisa apresentam sujeitos que tiveram, em grau de significativa frequência e variedade de tipos de leitura, a presença constante de materiais informativos, de humor, de lazer/entretenimento, como também de textos escolares, e fizeram com que esses estudantes, no ensino fundamental e médio, em torno de duas vezes por semana tivessem acesso a jornais, livros didáticos e paradidáticos, conforme se pôde ver no gráfico da figura 4 (p. 49) representativo das leituras de livros didáticos e também se pode verificar nos gráficos abaixo (figuras 6, p. 53 e 7, p. 54), ilustrativos dos dados referentes às leituras de jornais e de paradidáticos.

FIGURA 6: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 4 / JORNAIS



Fonte: Tabulação dos dados da pesquisa realizada com os sujeitos.

FIGURA 7: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 4 / LIVROS PARADIDÁTICOS

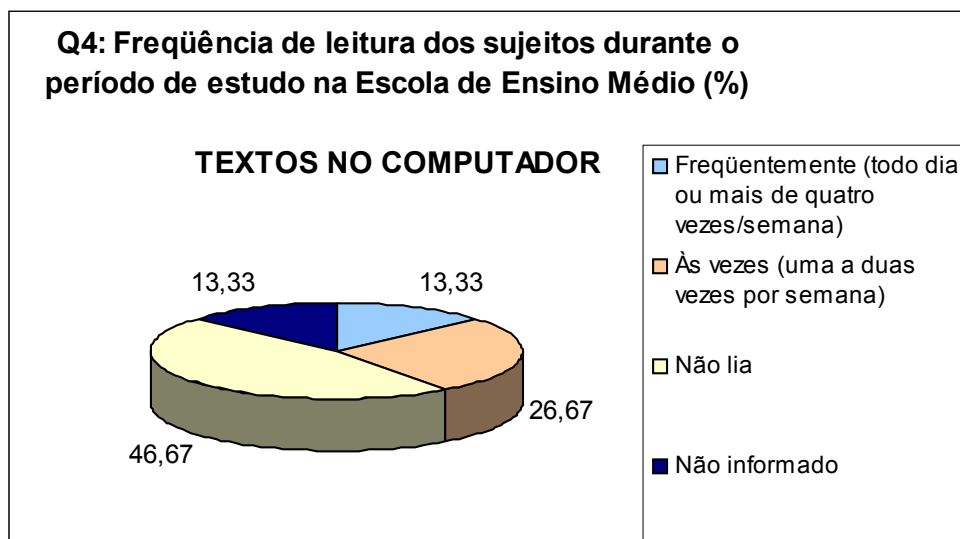


Fonte: Tabulação dos dados da pesquisa realizada com os sujeitos.

Tendo em vista que estes sujeitos estudaram no ensino fundamental e médio nas décadas de 80-90, respectivamente, é preciso ainda considerar um dado que se apresentou de forma interessante quando se perguntou sobre as leituras no computador. Desses sujeitos, 46,67% *não liam textos no computador*, ao lado de 26,67% que *liam às vezes*, e uma minoria, 13,33% *liam frequentemente*. Os dados são indicadores de que a maior parte deles não tinha acesso a essa tecnologia. As leituras davam-se via material impresso. No entanto, apesar de a maioria não ler textos no computador, 13,33% tinham acesso a essa tecnologia e estavam desde cedo inseridos na cultura das chamadas novas tecnologias. Para esses sujeitos, que desde muito cedo tiveram condições de interagir com o mundo virtual, podemos reconhecer que esse fator foi mais uma possibilidade de formação de um leitor cujas características não são a de um leitor considerado “clássico”, ou seja, dotado de uma disciplina rígida e marcada pela leitura cuidadosa dos textos, conforme preconiza Freire.

O gráfico abaixo (figura 8, p. 55) ilustra os dados referidos:

FIGURA 8: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 4 / TEXTOS NO COMPUTADOR



Fonte: Tabulação dos dados da pesquisa realizada com os sujeitos.

2.3. O LEITOR ADULTO: PRÁTICAS MARCADAS PELA HISTÓRIA E SOCIEDADE

Os sujeitos pesquisados, ao serem convidados a responder sobre suas prioridades de leitura na atualidade, afirmaram *ler frequentemente*, em primeiro lugar (60%), os livros e textos acadêmicos. (Apêndice II, questão 9, p.120) Porém, chama atenção o dado de 13,33% afirmarem *não ler textos acadêmicos*. Questiona-se sobre como estes dois estudantes de Jornalismo estão em fase de conclusão de curso, portanto, aptos a ingressarem no mundo de trabalho, sem terem lido os textos propostos pelos docentes durante o curso.

Falar em produção de leitura implica reconhecer um trabalho de leitura como produção de conhecimentos, o que leva a considerar a relação com a leitura sob forma de interlocução. Assim sendo, é possível que, para esses sujeitos, a forma de conduzir as leituras exigidas nas disciplinas do currículo não responda “a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam” (GERALDI, 1993, p. 168). Se essa situação se configura, a relação interlocutiva, necessária à produção de conhecimentos, tende a ocorrer fora dela própria, e os acadêmicos, “leitores e, portanto interlocutores, lêem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados”. (GERALDI, 1991, p. 169).

Como consequência, o professor, ancorado na autoridade que lhe confere a própria profissão, vale-se de procedimentos que “reificam” o texto.

No entanto, há que se ler no ensino superior, e como isso pode acontecer dentro da perspectiva aqui defendida? Geraldi (1993, p. 170) considera que devam ser buscados textos “por sujeitos que, querendo aprender, vão a eles cheios de perguntas próprias”, sem o uso do texto como recurso da autoridade-professor para auferir a sua leitura. Para fugir a essa “receita pedagoga”, é preciso integrar a leitura concebendo-a como processo de produção de sentidos.

Produzir leitura significa

voltar-se para a própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistemas de referência) em que interpretam estas experiências, suas vidas. (GERALDI, 1993, p. 170-71)

É possível que, ao se estabelecer uma relação interlocutiva com os acadêmicos, seja possível trabalhar a leitura como “o que se tem a dizer” implica poder ler a palavra do outro e descobrir nela outras e novas formas de pensar, as quais, em contraponto com as suas próprias, possam levar à construção de novas formas de pensar, e assim sucessivamente.

Se essa forma de entender a produção de leitura puder ser concebida no espaço acadêmico, uma leitura provocará novas perguntas, que levarão a querer saber sempre mais e, assim, a buscar novas e outras fontes que, por sua vez, provocarão novas perguntas. Talvez assim seja possível inverter o curso de que ainda hoje haja sujeitos concluindo uma graduação sem lerem os textos acadêmicos sugeridos pelos docentes.

A leitura como forma de interlocução “não responde ao previamente fixado, mas é consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção (...) revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece”.(GERALDI, 1993, p. 178).

Ao professor, então, cabe o imprescindível papel de mediador do conhecimento. Aliando seu conhecimento ao processo que se instaura em sala de aula, pode ser capaz de estabelecer boas relações de interação em sala de aula, possibilitando um espaço de discussão *sobre* as leituras produzidas por todos.

Em relação aos 60% dos acadêmicos que *lêem freqüentemente textos acadêmicos* (Apêndice II, questão 9, p. 120), ao cruzar os dados com a questão 10 (Apêndice II, questão 10A e 10B, p. 121-122), que solicita *quando* ele lê, os dados – embora distribuídos em turnos diferentes – são reafirmados, pois a soma percentual dos que lêem textos acadêmicos nos períodos *matutino, vespertino e noturno de segundas-feiras aos domingos* condizem com o percentual acima exposto (Apêndice II, questão 10A e 10B, p. 121, 122, respectivamente).

Também é interessante verificar as *formas de leitura* dos textos acadêmicos (Apêndice II, questão 11, p. 123). Dos sujeitos da pesquisa, 20% *lêem integralmente* os livros e textos acadêmicos; 46,67% *aprofundam a leitura*; 6,67% *lêem com rapidez e superficialmente*; 6,67% *não lêem* textos acadêmicos. Estes dados, ao serem cruzados com os da questão 9 (Apêndice II, p. 120), já tratada anteriormente, apresentam-se com diferença. Na questão 9 (Apêndice II, p. 120), 13,33% afirmam *não ler* livros e textos acadêmicos. Parece oportuno lembrar aqui que, dos quinze sujeitos da pesquisa, 13,33% não sabiam ler ao ingressar na 1ª série do ensino fundamental e 26,67% afirmaram não haver alguma prática de leitura em sua vida familiar. Esses dados permitem dizer que a leitura, enquanto prática cultural e social, é algo que se constrói ao longo da formação. Vale dizer, como apresenta Martins (2003, p. 17/1. ed. 1982): “(...)Na verdade o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante.”

Entende-se que a formação do leitor pode estar ligada às condições de vida no âmbito pessoal, social e econômico, o que leva a enfatizar que o leitor se forma ao longo de sua vida, da interação “*das condições internas e subjetivas e das externas e objetivas. Elas são fundamentais para desencadear e desenvolver a leitura. Seja quem for o leitor, o ato de ler sempre estará ligado a condições, precárias ou ideais*”.(MARTINS, 2003, p. 21/1. ed. 1982)

Retomando a questão *das formas de leitura dos sujeitos*, a grande maioria, 66,67%, *lê os livros e textos acadêmicos* (20% lêem integralmente; 46,67% lêem aprofundando a leitura), no entanto esta leitura se dá, para oito sujeitos (34,78%), em sala de aula, durante as aulas do curso.(Apêndice II, questão 10A, p. 121) Estes oito sujeitos são exemplos da parcela de acadêmicos que causa preocupação constante ao corpo docente e técnico-pedagógico do curso. A título de ilustração, apresenta-se um

excerto de uma tese que estudou as relações docentes nesta mesma instituição em que se fez a pesquisa.¹⁴ Durante uma aula assistida pela pesquisadora, ela deparou-se com um momento de discussão sobre as leituras (não) feitas pelos alunos. Em sua tese, assim escreveu:

Outra constante presente em todas as salas de aula é a solicitação da leitura. Não ler parece ser a tendência do(a) estudante e exigir tal postura normatizando processos parece ser tarefa do(a) professor(a). Isso ficou bem expresso por um professor, que ao desejar encaminhar uma discussão sobre estética, exigiu uma leitura previamente acertada sobre Kant. Poucos(as) alunos(as) haviam lido o texto combinado e a saída do professor foi rápida e ágil: “Nesses termos só temos um acordo a fazer: peço que vocês acreditem em mim ao fazer para vocês a leitura de Kant, esperando que isso possa motivá-los à leitura daqui para frente”. Mesmo que esse pareça ser um convite sedutor, quero lembrar a vocês, diz o professor, que estão abrindo mão de uma condição fundamental do cidadão, qual seja, a autonomia de ler e compreender. “Não desperdicem tal possibilidade, vou lembrá-los sempre desse direito, enquanto vou dando minhas aulas, e explicando Kant a meu gosto e sorte.” (HARDT, 2004, p. 140-141)

Como se pode ver, esse episódio ilustra uma situação que é comum nos espaços acadêmicos do ensino superior. Disso se está tratando ao longo do presente estudo, e se está reconhecendo que deve haver outra(s) maneira(s) de tratar a questão da leitura para sujeitos que se comportam assim. O conceito de leitura vai além de ser um instrumento, uma ferramenta para acessar os saberes acumulados pela humanidade nos diversos impressos. Ela é uma construção intrínseca ao desenvolvimento intelectual; quanto mais se produz leitura, mais se desenvolve criticamente o intelecto humano, e como apresenta Silva (1998, p. 22-23):

a leitura crítica encontra a sua principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade onde os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria.

No entanto, a leitura, assim entendida, não é uma ação que se “manda fazer”; é algo vivenciado, e precisa ser reconhecido como produção de caráter cultural, histórico e social, conforme se vem defendendo ao longo desta dissertação.

¹⁴ HARDT, Lúcia Schneider. *Os fios que tecem a docência*, Tese Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004 – Faculdade de Educação.

Entende-se que os dados aqui apresentados, juntamente com o excerto de Hardt, possam ser lidos a partir do que segue:

Quanto mais se restituir ao trabalho intelectual sua complexidade e sua realidade histórico-social, menos ‘escolarizada’ estará a reflexão e haverá mais possibilidade de que a leitura ganhe um contexto em que não precisará de ‘incentivos’ para que cotidianize. Ela responderá, então, a uma necessidade real. (ORLANDI, 2001, p. 33, 1. ed. 1988)

É preciso, pois, relacionar a “noção de leitura com a de trabalho intelectual e, assim, sair do circuito mais estrito no qual se toma a leitura em seu caráter técnico imediato.” (ORLANDI, 2001, p. 29, 1. ed. 1988)

Porém, os sujeitos afirmam ler em sala de aula, na maior parte das vezes, seus livros e textos acadêmicos. Quer-se compreender o processo partindo de três dimensões tratadas por Orlandi, no já citado livro: da leitura como uma questão lingüística, pedagógica e social ao mesmo tempo.

Como afirma Orlandi (2001, p. 35, 1.ed. 1988): *“Embora cada especialista a encare em sua perspectiva, a postura crítica está em não absolutizar essa perspectiva pela qual observa o fato. Metaforicamente, eu diria que é preciso não esquecer que o microscópio não é a bactéria que se observa.”*

Assim sendo, para entender os dados, considera-se a questão sob esses três domínios do conhecimento, coerentemente com a abordagem teórica que sustenta o presente estudo. Isso permite superar a visão tecnicista de leitura e também as estratégias pedagógicas mais imediatistas. Na perspectiva social, para superar a visão reducionista de leitura, conforme Orlandi (2001, p. 37 e seguintes/1. ed. 1988) não há fórmulas e estratégias para se exercer, mas “deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leitura, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo.”

Por isso acredita-se ser possível estabelecer outras interlocuções em sala de aula, que não sejam a de simples compreensão de que ler um texto é decodificação do lingüístico. Evitar-se-ia expor os sujeitos a algumas técnicas para compreender um texto. A superação dessa visão, segundo Orlandi (2001/1. ed. 1988), procura observar a leitura como “processo de sua produção”; isso implica reconhecer que o leitor não

apreende um sentido, mas “atribui-lhe sentidos”. Significa ainda entender que a “leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção” (ORLANDI, 2001, p. 37), o que leva a assumir uma outra postura diante do acadêmico-leitor: o texto não pré-existe à leitura; ela é o momento crítico da constituição do texto, possível de se travar verdadeiras batalhas na relação texto-leitor. É o momento privilegiado do processo interacional, porque é nele “que se desencadeia o processo de significação”. Talvez por não compreenderem a dimensão do que significa ler um texto para seu próprio desenvolvimento intelectual é que os acadêmicos ainda preferam a leitura do professor, como aconteceu durante a aula que Hardt (2004) descreveu em sua tese.

Os sujeitos da pesquisa são acadêmicos que precisam ser inseridos numa produção de leitura na perspectiva aqui tratada, haja vista terem demonstrado, pelas respostas dadas, serem sujeitos inseridos na cultura da leitura e a inserção no curso de jornalismo implica ser um leitor crítico em potencial; porém se reconhece ser preciso entender que leitura faz sentido e significado aos sujeitos em questão.

Passa-se agora a tratar da leitura-compreensão. Ao dizerem *ler integralmente* ou *ler e aprofundar* a leitura, está-se diante de duas situações que são distintas: *ler integralmente* um texto significa ler do início ao fim; *ler e aprofundar* significa compreender e atribuir significados ao lido. Tem-se, no segundo aspecto, a representação de alguém que se recolhe no lido, e para estes “o que se propõe é uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento – no caso presente, a leitura”. (ORLANDI, 2001, p. 40, 1. ed. 1988)

Compreender a leitura como produção em condições determinadas, isto é, em condições sócio-históricas a serem levadas em consideração, implica reconhecer que “toda leitura tem sua história” (ORLANDI, 2001, p. 41, 1. ed 1988). Para um mesmo texto são possíveis várias leituras, determinadas por diversos fatores: o social, o político, o ideológico...

No caso da presente pesquisa, os sujeitos são adultos, estudantes de um curso noturno de instituição particular; alguns precisam trabalhar no período diurno para custearem a sua formação. O tempo-relógio fica restrito, mas as exigências de leitura e cumprimento das obrigações acadêmicas não são minimizadas. O que é preciso entender é que as leituras têm suas histórias, no sentido plural.

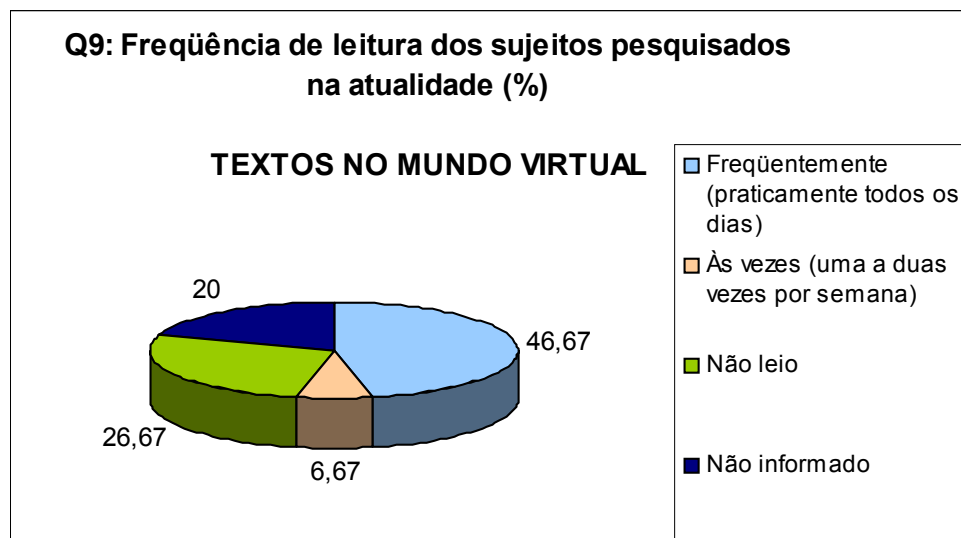
Obviamente não se está pregando a idéia de que toda leitura é possível; há uma previsibilidade, porém não se fecha na visão unívoca, unilateral e arbitrária de um segmento. Como já afirmou Orlandi (2001, p. 44, 1.ed.1988) “*O que estamos propondo é que o possível e o razoável, em relação à compreensão de um texto, se definam levando-se em conta as histórias da sua leitura, na forma de interação que o leitor estabelece, no processo da leitura*”.

Ainda reiterando o que se propõe aqui, salienta-se que as leituras previstas para um texto sejam consideradas como “*um dos constituintes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante delas*”, por entender que, além de outros fatores, “*a história das leituras do leitor também se constitui em fator muito relevante para o processo de interação que a leitura estabelece*”. (ORLANDI, 2001, p. 45, 1.ed.1988)

2.4. OS IMPRESSOS DE CONSUMO: OS TEXTOS DO MUNDO VIRTUAL E OS JORNAIS E PERIÓDICOS

Os sujeitos da pesquisa apresentaram *a leitura de textos no mundo virtual* como a *terceira opção de frequência de leitura*: 46,67% lêem textos no computador *freqüentemente*, porém 26,67% afirmaram *não ler*, questão que se acredita estar atrelada à condição de acesso a essa forma de tecnologia, conforme se pode verificar no gráfico representativo abaixo (figura 9, p. 62):

FIGURA 9: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 9 / TEXTOS NO MUNDO VIRTUAL



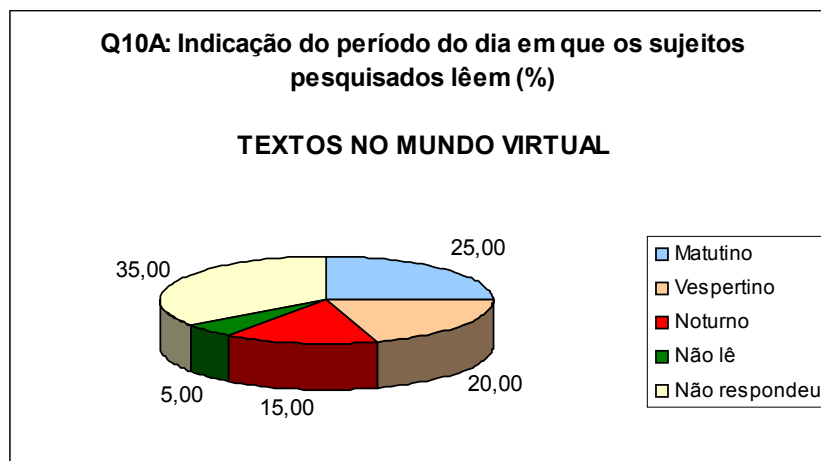
Fonte: Tabulação dos dados da pesquisa realizada com os sujeitos.

Por não se perguntar o(s) tipo(s) de leitura que realizam, o dado que se apresenta permite dizer apenas que 46,67% dos sujeitos *têm acesso à Internet* e dela *fazem uso freqüentemente*. Como a questão de pesquisa visava inventariar as práticas de leitura dos acadêmicos de um curso de jornalismo, saber se estão inseridos no mundo da cultura eletrônica é um indicativo significativo de que boa parte dos sujeitos tem acesso a esse meio, embora se reconheça que possam ir ao computador para ler mensagens, correios eletrônicos, páginas eletrônicas de música, *blogs*, entre outros gêneros textuais. Importante ressaltar que tanto na questão 9 quanto na questão 11 (Apêndice II, questões 9 e 11, p. 120 e 123, respectivamente), os percentuais são os mesmos, ou seja, 46,67% *lêem freqüentemente* textos no mundo virtual e os *lêem integralmente*. Os mesmos sujeitos que afirmaram, na questão 9 (Apêndice II, p. 120), *não lerem* textos no mundo virtual, confirmaram a resposta em 11 (Apêndice II, p. 123), ao dizerem *não lerem textos no computador*.

Quanto ao momento (*quando*) das leituras no computador, predomina o *período diurno* dos dias da semana, dado esse que pode ser entendido como serem usuários dessa tecnologia da escrita em seus lares e ou locais de trabalho. Por inferência e pelo cruzamento dos dados, diz-se que predomina esta leitura no local de trabalho, uma vez que somente 13,33% lêem textos no mundo virtual aos sábados e domingos, tempo que comumente não se está no local de trabalho, mas em casa.

A figura (10, p. 63) ilustrativa abaixo permite visualizar graficamente os dados trabalhados.

FIGURA 10: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 10/A



Fonte: Tabulação dos dados da pesquisa realizada com os sujeitos.

A respeito da cultura da leitura no mundo virtual, Chartier (1999, p. 19-31) contribui com a reflexão quando afirma que a leitura é, em si, “inventiva e criativa”, sofrendo variações ao longo dos tempos. Suas variações estão intimamente ligadas ao tempo e o local, às condições de possibilidade e às operações e efeitos de tal invenção e criação.

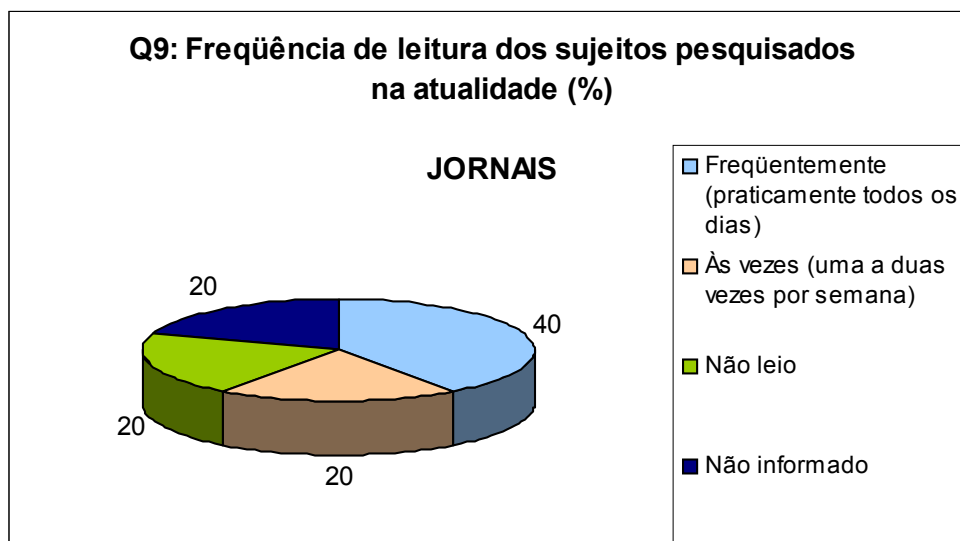
Assim, precisamos nos acostumar a conviver com essa herança cultural obtida ao longo de nossa história ocidental. O manuscrito, o impresso e a comunicação eletrônica são as materializações do momento atual das estratégias de publicação. Tais estratégias sempre “moldaram as práticas de leitura” e durante algum tempo, que ainda não podemos precisar, essas três formas de cultura escrita “irão coexistir e cada uma terá sua preferência de acordo com os gêneros e usos”. (CHARTIER 1999, p. 31)

Os sujeitos fazem uso dessa estratégia de publicação, mas a pesquisa mostrou que ela convive com as outras (o manuscrito e o impresso), num grau de relativa equiparação. Pode-se dizer isso também porque 40% *lêem jornais freqüentemente*, de forma integral *durante os dias da semana*, ou melhor, de segunda à sexta-feira. No cruzamento de dados entre as questões 9 e 10, o item *não leio* aparece de forma dissonante, ou seja, na questão 9 (Apêndice II, p. 120), 20% afirmaram *não ler jornais*, porém no questão 10 (Apêndice II, p. 121-122), quando perguntados sobre quando lêem, nenhum sujeito informou não ler jornal. Fica para nós o entendimento de que os

20% que dizem não ler jornais nos finais de semana estão na relação dos 40% que não responderam ao item na questão 10 (Apêndice II, p. 121-122). Isso implica reconhecer que, embora na questão 10 (Apêndice II, p. 121-122) nenhum sujeito tenha informado não ler jornais, na questão 9 (Apêndice II, p. 120), os 20% que informaram não ler jornais sejam mesmo não-leitores de jornais. Tem-se, então, no curso de Jornalismo, 40% de acadêmicos que estão se formando e não lêem jornais...

A figura 11 (p. 64) ilustra os dados que estamos trabalhando, assim representados:

FIGURA 11: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 9 / JORNAIS



Fonte: Tabulação dos dados da pesquisa realizada com os sujeitos.

Os sujeitos da pesquisa, pelo que mostram os dados referentes à leitura de jornais, evidenciaram ser esta uma prática social de leitura, porque os lêem, na maioria das vezes (53,33%) no período matutino, o que revela ser uma prática construída ao longo de sua história de leitor, e não resultante do próprio curso que frequentam. Era objetivo analisar como um acadêmico de jornalismo vê/lê o jornal, que relação de leitura ele estabelece, após ter passado por uma experiência de formação com mergulho na(s) Teoria(s) da Comunicação, além de outras disciplinas correlatas.

No curso de Comunicação Social – habilitação Jornalismo – justificar-se-ia uma prática escolar de jornais, por serem pertinentes nesta instância de aprendizagem leituras e estudos sobre a composição, formas de expressão, análise crítico-reflexiva, enfim, as características de cada gênero discursivo/textual que compõem os jornais.

No entanto, os dados anunciam algumas questões interessantes, entre elas, as de que as práticas de leitura dos jornais revelam um tipo de leitor bastante conhecido por todos: um leitor-consumidor de jornais.

Afirma-se ser contraditória a apresentação dos dados, porque esta prática, social apenas, pode ser resultado de uma prática anterior, haja vista que os sujeitos, quando perguntados sobre suas leituras na fase de escolarização básica, 13,33% afirmaram que liam frequentemente jornais; 53,33% às vezes liam jornais, o que indica que, de acordo com Soares (2003b, p.107):

trata-se de práticas sociais de letramento transformadas em práticas de letramento *a ensinar* (no sentido atribuído a ‘práticas’ na expressão *práticas de letramento, ...*); estas, por sua vez, transformam-se em práticas de letramento *ensinadas* que, finalmente, resultam em práticas de letramento *adquiridas*. Em outras palavras: práticas de letramento *a ensinar* são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, [...]

Estas práticas de leitura de jornais dos sujeitos pesquisados são aquelas de que os alunos efetivamente se apropriaram ao longo de sua fase de construção de leitor, caracterizadas como uma prática social e culturalmente arraigada ao seu cotidiano.

Os dados que mais se justificam para esta constatação vêm reforçados pela questão 11 (Apêndice II, questão 11, p. 123), que solicitava dos sujeitos assinalarem as opções que indicam *os modos de* leitura para cada tipo de texto. Apesar de serem estudantes de Comunicação Social em fase de conclusão do curso de jornalismo, tais sujeitos fazem escolhas dos cadernos nos jornais, por preferência de alguns assuntos em detrimento dos outros, tal qual o fazem os leitores-consumidores comuns desse tipo de impresso. Poder-se-ia pensar, por outro lado, que já fizeram suas escolhas para algum tipo de jornalismo em que vão trabalhar; no entanto, o item *não leio* demonstra mais claramente que há cadernos ou seções totalmente ignorados pelos sujeitos, quando seria desejável que um futuro jornalista em formação se interessasse pelo jornal como um todo, como forma de estudo (ou mesmo leitura crítica) e análise para posterior exercício da profissão.

A leitura de jornais, hoje uma prática social, infere-se, em razão de uma prática escolar, não evoluiu como se suporia, em virtude da opção profissional dos sujeitos. A

escola (no caso, a instituição pesquisada), não está levando em conta o leitor profissional que a ela cabe formar.

Embora isso pareça paradoxal, deve-se reconhecer que há múltiplos letramentos, ou melhor, os eventos e as práticas de letramento são múltiplos, o que também leva a afirmar que esses letramentos “estão inseridos em determinados espaços e determinados tempos” (SOARES, 2003b, p. 111) e, como consequência, são resultantes “mais de experiências sociais e culturais com situações que envolvem a leitura e a escrita que propriamente do desenvolvimento formal dessas habilidades” (STREET apud SOARES, 2003b, p. 111).

Seguindo esse raciocínio, as relações entre escolarização e letramento não são tão diretas como possam parecer. Se a leitura é uma prática histórica e socialmente marcada, resultado de uma cultura de sujeitos que têm suas histórias marcadas por eventos escolares e sociais, como se tratou ao longo da presente pesquisa, é preciso reconhecer que, “ao lado da escola, diversas outras instâncias também contribuem para que as pessoas utilizem com maior frequência e propriedade a leitura e a escrita: o trabalho, o sindicato, o partido, a igreja, a biblioteca do bairro, a associação, o clube...”. (GALVÃO, 2003, p. 150)

2.5. OS TEMPOS DE LER ANUNCIAM AS LEITURAS DETERMINANTES: O LUGAR DOS LIVROS E TEXTOS ACADÊMICOS

A questão 9 (Apêndice II, questão 9, p. 120) apresenta uma interessante síntese para a análise feita ao longo deste capítulo. Embora 20% dos sujeitos não tenham respondido a esta questão, os demais indicaram que *praticamente todos os dias*, 60% deles *lêem textos acadêmicos*. Após vem a leitura de textos no *mundo virtual*, num percentual de 46,67% e *em terceiro lugar estão os jornais*, lidos por 40% dos sujeitos entrevistados. Estes três tipos de leitura predominam como leitura *freqüente*, ou seja, aquela *realizada praticamente todos os dias*.

Os *romances e ficção* permaneceram com os efetivos 20% dos sujeitos que, ao longo dos dados, anunciavam-se como leitores desse tipo de texto.

Como leitura realizada *às vezes*, isto é, durante uma a duas vezes por semana, *predomina a leitura de revistas de informação geral* (considera-se para a presente

pesquisa as revistas como *Veja*, *IstoÉ*, *Carta Capital*,...) que apresentou uma frequência de 53,33%, o que equivale a oito sujeitos, seguida dos *livros de auto-ajuda e orientação pessoal*, com 40% de frequência. Com 33,33% aglutinaram-se os seguintes tipos de textos: *romances e ficção e revistas específicas sobre moda e TV*. Estas são leituras praticadas *às vezes*, ou seja, *de uma a duas vezes por semana*.

Interessante descrever que o item *não lê* apresenta-se significativamente representativo nesta questão (Apêndice II, questão 9, p. 120): 73,33% dos sujeitos *não lêem* revistas específicas sobre carros, motos, esportes, viagens e turismo; 67,67% *não lêem* revistas específicas sobre sexo; 60% *não lêem* revistas de humor e ou quadrinhos, livros religiosos e ou a bíblia; 46,67% *não lêem* revistas sobre TV; 40% *não lêem* revistas sobre moda, nem livros de auto-ajuda e ou orientação pessoal. 26,67% *não lêem* ficção e romances, *nem textos no mundo virtual*. 20% afirmaram *não ler* jornais (dado que contraria a ocorrência apresentada na questão 10 (Apêndice II, questão 10, p. 121-122), porque neste ninguém afirmou *não ler jornal*), e 13,33% dos sujeitos que responderam a esta questão *disseram não ler revistas de informação geral e livros e textos acadêmicos* (este último dado já foi tratado neste capítulo, apenas aparece reiterado aqui).

O que se vê nesta disposição dos dados precisa ser entendido sob uma perspectiva da história da leitura no mundo ocidental. Mais especificamente, os dados apontam para o retrato desse novo leitor do século XX (e por que não, da atualidade?)¹⁵. No livro organizado por Cavallo e Chartier, capítulo 13 (1999, p. 203-225) – *Ler por ler: um futuro para a leitura* – Armando Petrucci expõe as questões que marcaram a leitura no final do século XX: a aculturação da massa via democratização da educação em diversos países, incluindo Estados Unidos e as principais transformações da população de massa européia; a questão do analfabetismo e dos programas que procuraram diminuir os percentuais que as pesquisas apresentavam; a questão da permanência de tantos analfabetos, atrelada mais a razões políticas e ideológicas que a baixa renda; a questão de o mercado editorial estar hoje no mesmo nível dos demais produtos do consumo, concorrendo entre si e percorrendo os leitores sem a preocupação, muitas vezes, com a questão cultural, mas do próprio jogo do consumo, principalmente.

¹⁵ Cavallo e Chartier (1999) organizaram em dois volumes a “história da leitura no mundo ocidental”. O volume 2 dedica seus capítulos para descrever momentos da leitura do Humanismo pré-renascentista até os dias atuais.

Ainda no referido capítulo, Petrucci (1999, p. 203-225), ao tratar dos cânones clássicos, livros considerados clássicos por fazerem parte das obras de referência como leitura obrigatória, diz que durante um longo tempo fizeram parte da “homogeneização” e tradição da(s) leitura(s) por que todo “bom leitor” devesse passar. De certo modo, havia uma busca por garantir uma ordenação hierarquizada do conhecimento, uma relação de poder para com o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade.

Porém, com o passar dos tempos, as transformações tecnológicas, as mudanças na própria dinâmica das sociedades evidenciaram muitos conflitos e problemas no bojo da sociedade, e a crise da leitura e da produção de impressos também se configurou. Embora de forma diferenciada entre distintos espaços geográficos, pode-se afirmar que esta pesquisa apresenta marcas das crises de que trata Petrucci (1999) em seu texto. Embora seus estudos referenciem os fatos acontecidos nos Estados Unidos e na Europa, o que está analisado neste capítulo reflete algumas questões por ele abordadas.

Assim sendo, nosso país também sofre a crise do “cânone contestado” (PETRUCCI, 1999, p. 213), ou seja, passa-se por uma “desordem da leitura”. Ela consiste numa nova demanda, responsável, entre outras razões, pelo desinteresse pelas leituras clássicas daqueles que são considerados leitores, que buscam outras leituras e outras formas de lazer.

No dizer de Petrucci (1999, p. 213-214), os aspectos que evidenciam a crise de transformação de leitura, assim se caracterizam:

Por um lado, portanto, denominada pelo terror de uma crise do mercado sentida sempre como iminente, a oferta “enlouqueceu”, no sentido de que perdeu em todos os níveis (e sobretudo nos mais fortes) um campo de referência no qual possa mover-se com relativa segurança, e derrama sobre o público produtos de *Triviallitteratur* e clássicos com texto bilíngüe, *instant-books* jornalísticos de péssima execução e livros sobre *hobbies*, ensaios filosóficos ou lingüísticos e coletâneas de piadas, poesias e literatura policial, ficção científica e política, histórias de comportamentos e de sexo, e romances cor-de-rosa, de maneira totalmente indistinta, isto é, de modo tal que nem a marca editorial, nem o aspecto do produto, nem sobretudo o preço sirvam para discriminar, para pôr ordem no amontoado de textos produzidos diariamente. Tal comportamento contrasta singularmente com o do mercado de qualquer outro tipo de produtos, desde os alimentícios até os de decoração, os de vestuário ou automóveis, e assim por diante, em que o *design*, a apresentação, a cadeia distribuidora e sobretudo os preços servem para orientar o comprador de forma suficientemente segura e para criar discriminações confiáveis; em qualquer supermercado, qualquer pessoa está

em condições de distinguir, pelo menos pelo preço (mas não somente por ele), o vinho de qualidade do vinho menos valioso; de outro modo, configurar-se-ia um verdadeiro delito de tentativa de estelionato. Pois bem, o que a grande indústria editorial está fazendo há algum tempo no interior do mercado do livro é uma forma de dano baseado no cancelamento de todo critério seletivo, que também pode ser considerado como um autêntico estelionato em que o prejudicado é o leitor-consumidor.

Isso vai resultar numa nova e outra forma de se relacionar com os livros e as leituras, além da própria “recusa explícita do cânone fixo”, inclusive com o apoio de alguns setores da sociedade que, de forma mais ampla e consciente, vão se opor às tradicionais leituras e rejeitar as ditaduras dos livros controlados, principalmente quando estes são orientados para um determinado tipo de corrente ideológica. Hoje, no entanto, há condições de se opor a esse controle dos discursos e a academia é um espaço onde isso se dá. Evidentemente, nesse movimento, corre-se o risco de perder algumas conquistas que seriam salutares se permanecessem, porém o próprio movimento dos sujeitos e das idéias provoca essas reações.

Nesse meio complexo está o leitor, que por sua vez (PETRUCCI, 1999, p. 214),

(...) reage de maneira também irracional; visto que as instituições – e sobretudo a escola –, desde sempre encarregadas de manter e difundir o “cânone” tradicional da leitura e seus valores, perderam força e capacidade de influência, ele se comporta dentro do mercado de maneira desordenada imprevisível: compra e não compra, escolhe e não escolhe, interessa-se ora por um setor, ora por outro, deixa-se seduzir ora pelo preço reduzido, ora pela apresentação gráfica, ora pelo interesse do momento e pelo bombardeio publicitário; em suma, ele também está perdendo todo critério de seleção e com isso dificulta qualquer tipo de programação racional da produção baseada nos gostos previsíveis do público. Os gostos permanecem firmes somente no interior da reduzida faixa de leitores chamados “firmes”, que lêem vários livros por ano, que constituem em cada sociedade a parcela mais conservadora e por isso mais estável do universo dos leitores, mas que por sua exigüidade numérica não interessa muito aos donos da indústria editorial, nem nos Estados Unidos nem na Europa.

Como se pode ver, está-se diante de uma mudança de valores, e no país já estão à mostra essas novas formas de ler, marcadas pelas novas exigências de outras classes e de outras raças que pedem a inclusão de livros de outros eixos geográficos e de outras temáticas.

No dizer de Petrucci (1999, p. 215), os estudantes americanos, sobretudo negros, asiáticos, hispânicos pedem que este cânone eurocêntrico seja modificado, seja menos

fechado, que abra espaço para outros repertórios mais abertos e mais voltados à contemporaneidade.

Sabe-se que estas questões acontecem próximo a nós, pois os movimentos na área da Literatura, conforme já vem assinalando Lajolo (2001), e Abreu¹⁶ (1999) apontam para uma conceituação mais ampla do que seja literatura. O texto de Lajolo também põe em questão a existência de obras que não estão na lista dos “cânones tradicionais”, mas são belos textos em termos de trabalho com a linguagem e com o conteúdo.

Embora venham ocorrendo questionamentos sobre essas diversas manifestações culturais, não é mais possível ignorá-las e, como reflete Lajolo (2001, p. 112):

(...) Será que livros de capa dura e edições de bolso, obras produzidas com requinte em gráficas sofisticadas e textos feitos artesanalmente no micro de cada um fazem igualmente parte do que se considera literatura?

Cada um responda como acha, como quer e como pode...

Discutir se livro de banca tem o mesmo estatuto de livro de biblioteca é questão gêmea à que pergunta se a *Pour Elise* de Beethoven, ouvida no caminhão que entrega o gás na cidade de São Paulo, é a mesma obra clássica que se ia ouvir no teatro, com vestido chique, chapéu e luvas de seda.

É a mesma música?

Cada um responda como acha, como pode e como quer.

Pelo visto, cada vez fica maior o compromisso dos responsáveis pela formação de leitores diante da enormidade de facetas que circundam o processo de letramento. Para que “cada um responda como acha, como pode e como quer”, precisam obter referenciais para que produzam leituras que lhes permitam (ou não, se for preciso) a inserção social na sociedade.

Evidentemente esses movimentos trazem problemas para o que já está instituído nas universidades: muitos professores sentem a dificuldade em fazer com que alunos leiam clássicos de sua área, porque o texto é denso, de difícil leitura, requer outras referências para sua compreensão. Segundo Petrucci (1999, p. 215), o cânone fixo da cultura escrita ocidental está declinando, e isso se deve a movimentos ocorridos em Stanford (Universidade da Califórnia) no ano de 1988, quando calouros se manifestaram explicitamente contra os cânones de leituras obrigatórias e exigiram a inclusão de

¹⁶ Especialmente para as questões aqui tratadas, valemo-nos das obras: *A Formação da Leitura no Brasil* – LAJOLO & ZILBERMAN, 2003; *Literatura: leitores & leitura* – LAJOLO, 2001; e *Leitura, História e História da Leitura* – ABREU, 1999 [org.]

leituras de autores africanos ou sul-americanos, entre outras mudanças para os cursos de literatura e para as listas fechadas que se baseiam na cultura clássica européia.

Outro momento histórico que marca a questão aqui discorrida está acontecendo na ex-Alemanha Oriental. A partir de 1989, conseqüência da queda do regime comunista, a cultura clássica e as leituras até então difundidas como leitura canonizada, diga-se também estarem a serviço da manutenção do regime a que serviam, são hoje categoricamente recusadas, dando lugar ao mercado editorial que “oferece o mercado livreiro da parte ocidental da Alemanha: *Trivialliteratur*, livro sobre *hobbies*, romances policiais, ficção científica, turismo, e assim por diante.” (PETRUCCI, 1999, p. 214-215).

São, pois, dois movimentos que explicitamente marcam (e datam) aquilo que pode resultar em novos paradigmas sobre as práticas de leitura e a formação de leitores. Os dois fatos mencionados não são os primeiros, nem únicos ou isolados. Os movimentos, ao longo da história da humanidade, sempre existiram e existirão: idolatraram-se livros sagrados, queimaram-se obras ditas profanas, idealizaram-se textos que hoje não são mais considerados literatura, e assim corre a história... O que não se pode deixar de perceber é que são fruto de movimentos maiores, atrelados a outros interesses, outras ideologias, novas políticas.

Para o presente estudo, interessa reconhecer que os sujeitos pesquisados, ao lerem da forma como lêem, ao escolherem como prioritárias as leituras de textos acadêmicos, de jornais e textos do mundo virtual, ao estarem lendo sem aprofundar a leitura, estão lendo de outra maneira. Quando programam suas leituras de forma muito particular, estão anunciando que as escolhas não respeitam a regra de que a leitura deva seguir os rituais historicamente canonizados. Assim procedendo, estão respondendo a uma outra concepção de leitura e leitor, posturas essas influenciadas pela construção dessa sociedade contemporânea, com a ausência de cânones tradicionais e instituição de novos.

Os dados anteriormente descritos estão correspondendo aos novos modos de ler apresentados por Petrucci (1999). Os sujeitos, ao escolherem os mais diversos gêneros textuais e os lerem simultaneamente, demonstram o quanto foram seduzidos por essa outra concepção de leitura e de leitores que vêem o livro como um “objeto de uso instantâneo, para ser consumido e perdido ou até mesmo descartado depois de lido”. (PETRUCCI, 1999, p. 223).

Os dados que se apresentam no conjunto das questões 9, 10, 11, 12 e 13 (Apêndice II, p. 120, 121-122, 123, 125, 127, respectivamente) corroboram a existência de um leitor “anárquico”, que lê de tudo um pouco, em qualquer lugar, o que significa reconhecer que os sujeitos-leitores da pesquisa inserem-se no conjunto daqueles que estão mudando as regras de comportamento de leitura. Isso significa também que o modelo tradicional não mais se sustenta, e a rigidez das práticas de leitura tende a desaparecer.

Retomando a questão da leitura dos textos acadêmicos, tem-se de rever as formas como se a concebe e como são encaminhadas as leituras nas disciplinas. Não se trata de refutar todo um sistema de valores e toda atitude pedagógica que se baseia em um trabalho de formação profissional. Porém é preciso reconhecer a pressão que exerce o mercado consumidor do “produto livros” e os sujeitos que praticam leituras dentro de sua construção de leitor adulto e marcado por práticas que o constituem, resultando, reciprocamente, nessa parcela que vai modificar também a oferta. É por isso que se afirma, a partir mesmo dos sujeitos pesquisados, que se vive uma desordem na leitura, definida por alguns “precipitadamente como ‘pós-moderna’ e que se configura como ‘anárquica, egoística, egocêntrica’, baseada num único imperativo: leio o que bem entendo” (PETRUCCI, 1999, p. 218)

Sobre isso vale ler o que diz Petrucci (1999, p. 225):

Na verdade, parece errado (embora talvez inevitável) perguntar agora em que medida o futuro da leitura e do ler aqui delineado, constituído de práticas individuais, de escolhas pessoais e de recusas de regras e hierarquias, de caos produtivo e de consumo selvagem, de misturas de diferentes repertórios, de níveis afastados mas paralelos de produção, pode ser considerado (ou não) um fenômeno de sinal positivo. Ele parece, na verdade, configurar-se como um fenômeno extenso e complexo, destinado a consolidar-se e a firmar-se no lapso de um ou dois decênios que coincidirá com a virada do segundo para o terceiro milênio. Somente em cinquenta ou cem anos saberemos para onde ele nos conduziu e, se quisermos, poderemos emitir então um juízo.
Agora não, é cedo demais.

Dizer que é cedo demais para emitir um juízo sobre essas novas práticas é sensato; no entanto, também é pertinente reconhecer que os sujeitos, ao afirmarem em seus depoimentos pessoais que “qualquer tipo de leitura é importante”, “leio a primeira coisa que encontro”, “leio diversos textos na Internet, em específico textos”, “leio muitos e

variados textos no computador, de assuntos que agreguem conhecimento”, “leio textos relacionados à área de trabalho”, respondem a práticas individuais, livres e bastante flexíveis de modos de ler.

Se em um dado momento histórico essas constatações pudessem ser lidas sob certas concepções que as enquadravam numa negação da leitura e do leitor, na atualidade elas têm desafiado a pensar que o cânone homogêneo, engessado, clássico cede lugar ao cânone “anárquico” e, como trata Petrucci (1999, p. 213), é o resultado das novas demandas, as quais somam-se e se sobrepõem desordenadamente, destituindo a autoridade do cânone universal que durante longos períodos da história da cultura da leitura regeu as regras do “bom leitor”.

3. TEMPOS E FORMAS DE LER INDICAM PRÁTICAS CULTURAIS DA LEITURA

Conforme já anunciado na Introdução, “compreender a leitura numa perspectiva cultural implica reconhecer ‘a idéia de leituras no plural e a intenção de buscar indicadores das maneiras de ler.’” (BOURDIEU, 1996, p. 236)

Para a presente discussão, tem-se o entendimento de que não há fronteiras que delimitam o social e o cultural; no entanto, foi preciso “delimitar campos” para a análise de dados. Assim sendo, conforme já especificado no delineamento do problema da pesquisa, dedica-se este capítulo à análise dos dados na dimensão cultural.

Nesta pesquisa, ao se observar as atitudes dos sujeitos frente ao lido, os *tempos* de ler, o *como* se lê e *onde* se lê dimensionam as práticas de leitura no âmbito cultural.

Por entender que aprender a ler não se dá, necessariamente, nos espaços escolares institucionalizados, reconhece-se que fora da escola e de suas pedagogias, a leitura encontra uma(s) cultura(s) já instaurada(s), questão que apareceu na pesquisa realizada. Por questões de ordem didático-metodológica, analisam-se agora os dados que possam indicar *como* e *quando* os sujeitos lêem os diversos textos que selecionam em sua vida (escolar e não escolar).

Conforme Bourdieu (1996, p. 231), a palavra leitura carrega consigo “toda uma espécie de consumo cultural”, e nesse sentido inventariaram-se as práticas de leitura que se configuram como cotidianas. Nesse sentido, os sujeitos responderam significativamente em relação aos aspectos do *tempo*, *espaço* e *modos de ler*.

3.1. MODOS DE LER REVELAM ALGUMAS DIMENSÕES CULTURAIS

Dos sujeitos pesquisados, conforme apresentam as tabelas 10A, (Apêndice II, p. 121) e tabela 9 (Apêndice II, p. 120), 53,33% *lêem jornais* no período *matutino*, e 40% *os lêem freqüentemente*. Têm o jornal como fonte de informação e cultura. São sujeitos que fazem do jornal a sua fonte de informação, tal como qualquer consumidor desse tipo de impresso. Os dados permitem afirmar que a leitura de jornal (e revistas, por extensão, embora em menor freqüência) está restrita a escolhas muito pessoais quanto às partes do jornal, porque *não os lêem integralmente*, dado obtido a partir da questão

11 (Apêndice II, p. 123), que apresenta uma heterogeneidade em relação às partes deste periódico lidas pelos sujeitos. Ao fazerem escolhas por cadernos, estão se comportando como qualquer outro leitor. Esses dados reforçam a idéia de que, embora leiam integralmente algumas partes do jornal, o *modo* como a leitura é feita tem sua determinação histórica marcada pelas experiências de leitura adquiridas fora do contexto escolar. Apesar de serem estudantes de Jornalismo, o lugar do jornal não está para o estudo, para a análise crítica, mas para a informação aligeirada, pois 60% dos acadêmicos *lêem integralmente* a primeira página, que se constitui essencialmente de fotos, manchetes e chamadas, seguido de 53,33% de leitura integral do noticiário local e da programação de cinema, teatro, shows e exposições. As demais partes do jornal estão distribuídas em frequência bem menor (Apêndice II, questão 11, p. 123)

Essa constatação representa, por sua vez, que os sujeitos não tiveram suas histórias anteriores de práticas de leitura de jornal apagadas pela formação profissional, o que pode ser entendido por dois ângulos: de um lado, a formação acadêmica não converteu esse tipo de texto em objeto de conhecimento; de outro, o posicionamento histórico-cultural do sujeito-leitor prevaleceu para este tipo de leitura, o que leva a reafirmar, mais uma vez, que a leitura exercida no espaço acadêmico, apesar de intensa, não se configurou, no caso da leitura de jornais, como prática discursiva inerente à formação de profissionais dessa área – jornalismo impresso. Com isso, aos sujeitos em questão, passar por um curso de graduação não lhes permitiu construir uma outra formulação de leitura de jornal.

A respeito do que se afirmou acima, vale lembrar que se defende a pluralidade de leituras, tomando a idéia de que o texto é aberto, o que vem de encontro à idéia de que a leitura é um produto já inscrito no texto. Assim sendo, os sujeitos permanecem marcados pela variedade de sujeitos sociais – o que lhes confere o “direito” de ler um jornal conforme seu maior ou menor interesse, mesmo que isso lhes custe constituírem-se jornalistas que, durante sua formação, continuem a ler esse tipo de texto como os demais consumidores em geral, sem ver o jornal como um gênero discursivo e textual do qual pudessem fazer uma leitura mais analítico-crítica, a serviço de seu desenvolvimento profissional.

Reforça-se o que diz, concordando com Souza (1998, p. 136):

Pensemos no indivíduo que, antes de ser submetido ao regime escolar de leitura, foi múltiplas vezes interpelado a ler uma infinidade de signos táteis, visuais e sonoros espalhados no seu caminho. Pois bem, tais signos insistem em interferir na sala de aula por meio das janelas e dos corredores. Metaforicamente, essas passagens são condutos dos sentidos que invadem de outro lugar, comprometendo a fixação de um certo lugar de sujeito. Com essa metáfora, quero mostrar que as anteriores práticas de leitura, estranhas ao espaço discursivo da universidade, quando não abordadas como ponto de heterogeneidade constitutiva do perfil do leitor, são vistas como lacunas. Procura-se, desse modo, definir os ditames de uma boa leitura, sem se perguntar quem é o leitor pressuposto nessa atividade. O lugar dessa figura está vazio e é o seu preenchimento, mediante a relação de textos com sua exterioridade, que fará emergir o perfil do leitor na universidade. Nossa hipótese é de que os contornos subjetivantes dessa figura ausente, segundo o que assinala o relato aqui em análise, parecem estar apontados na própria estrutura textual que define o texto acadêmico como uma tipologia.

O dado exposto assinala que a própria leitura do jornal, no espaço acadêmico de um curso superior de Comunicação Social - jornalismo, deva merecer outra relação para que resulte em produção de sentidos com vistas àquele leitor/profissional em formação. Se for trabalhada como prática discursiva com vistas a essa formação, a leitura do jornal pode ser convertida em objeto de conhecimento.

Voltando aos dados obtidos na questão 9 (Apêndice II, questão 9, p. 120), em se tratando da *leitura de romances e livros de ficção*, 20% afirmaram *ler freqüentemente*, 33% disseram *ler às vezes*, 26,67% informaram *não ler* romance e ficção; 20% *não responderam* esta questão. Ampliando um pouco mais os dados a respeito desse tipo de texto, na questão 11 (Apêndice II, questão 11, p. 123), 46,67% afirmam *ler integralmente* os romances e ficção; 6,67% (o que equivale a um sujeito) *lêem e aprofundam a leitura* e 6,67% disseram *ler com rapidez e superficialmente*. 20% *não lêem* ficção (contradizendo os 26,67% da questão 9 – Apêndice II, questão 9, p. 120, mas que se pode incluir aqui o sujeito que diz *ler com rapidez e superficialmente* este tipo de texto) e 20% *não informaram*.

Perguntados sobre *quando liam* esse tipo de texto (Apêndice II, questões 10A e 10B, p.121 e 122, respectivamente), a maior parte, 31,58%, lê no *período noturno*. Os dias da semana apontados em maior freqüência pelos sujeitos são *as sextas-feiras e os domingos* (13,51% para os dois dias da semana – o que equivale a cinco sujeitos que lêem romances e ficção como prática efetiva de leitura.).

É importante observar que oito sujeitos (42,11%) não responderam a esta solicitação quanto ao turno do dia destinado para esta leitura; também nove sujeitos

(24,32%) não responderam sobre os dias da semana. Isto equivale a dizer que os silenciamentos dos sujeitos anunciam o desejo de não se manifestarem sobre suas práticas, quando estas possam soar como invasivas para si mesmos, ou não as praticam.

Estes dados, ao serem analisados juntamente com a questão 13 (Apêndice II, questão 13, p. 127) que perguntava aos sujeitos que dissessem *o tipo de leitura* considerado *busca de informações, informativa e cultural, de lazer, entretenimento, e de estudo/aprendizagem*, somente sete sujeitos responderam à questão, e destaca-se que os *livros romance/ficção* são considerados de *lazer e entretenimento* para todos.

Os sujeitos, ao serem perguntados sobre os locais mais comuns em que realizam suas práticas de leitura *em suas casas*, informaram ler preferencialmente *em seus quartos*. No *local de trabalho* são leitores potenciais de *revistas, textos, jornais e correspondências do mundo virtual*. (Apêndice II, questão 12, p.125) As informações deixam claro que o local de trabalho é um espaço aberto ao acesso a materiais para leitura, especialmente aqueles no computador. Porém, os dados demonstram que os *materiais impressos* lidos no *local de trabalho* são *jornais, revistas e textos acadêmicos*, além de *material específico de trabalho*.

Tais dados permitem inferir que predomina a diversidade de textos nos tempos de ler desses sujeitos. Além disso, em relação às leituras no local de trabalho, duas questões podem ser levantadas: ou os sujeitos trabalham em locais relativamente tranquilos no que se refere à circulação de pessoas, praticando quase que individual e/ou silenciosamente as atividades que lhes competem, ou lêem com rapidez e sem profundidade durante intervalos de tempo que lhes permitem realizar tarefas particulares, como é o caso das leituras pessoais. Os dados da questão 12 (Apêndice II, questão 12, p. 125) indicam que lêem os textos mais curtos no local de trabalho, ao passo que *o quarto é o lugar para a leitura mais extensa*.

Os dados servem para confirmar aquilo de que se tratou no presente capítulo, ou seja, de que “toda leitura tem sua história” (ORLANDI, 2001, p. 41), de que o leitor adulto é capaz de livre determinação nas suas escolhas. Assim, *as leituras de romances e ficção* estão caracterizadas, nesta pesquisa, por um *grau de frequência significativamente inferior* aos textos de jornais, aos livros e textos acadêmicos, e o cômodo preferencial para a ficção é o *quarto*, um lugar particular, em que se permite a fruição.

Os dados levam a reconhecer que a prática de *leitura da ficção é pouco freqüente* no conjunto dos sujeitos pesquisados, porém é uma prática reconhecida por essa parcela que a exerce.

Dentre *os tempos* que os sujeitos têm para ler, priorizam as leituras acadêmicas e a leitura do jornal, embora alguns destinem um tempo para a leitura lazer/entretenimento, por considerarem, conforme anunciado por 80% dos sujeitos, ser a *leitura muito importante* em suas vidas (Apêndice II, questão 23, p. 130), e também por 20,51% afirmarem *ler por gostar, por prazer* (Apêndice II, questão 14, p. 127). São leitores marcados pela diversidade de tipos de textos, dada a própria circunstância de acadêmicos que trabalham durante o dia, estudam à noite e nos finais de semana ainda destinam tempo para a leitura de literatura e ficção, uma prática que já se constitui presente em suas vidas.

Até o momento se reconhece que os modos de ler dos sujeitos são marcados pelas condições sociais que os constituíram e, hoje, representam a(s) sua(s) cultura(s) de leitura.

A discussão sobre o que seja literatura dos livros romance ou ficção lidos pelos sujeitos não se faz aqui, porque não é a tônica do trabalho. No entanto, para a compreensão do que significam as práticas no contexto da pesquisa e dos sujeitos pesquisados, deve-se olhar a literatura dentro do contexto histórico em que ela – e os sujeitos da pesquisa – estão inscritos.

Isso quer dizer que a literatura e os leitores respondem a um tempo em que mídia e mercado estão em jogo e são peças centrais. Estão às voltas de uma imensidão de produtos: livros, *e-books*, e todos os outros da chamada indústria cultural. É preciso reconhecer que a literatura atual responde ao mercado livreiro (também há os que resistem, amargamente lutam para não ler ou publicar conforme as bases das listas dos mais vendidos, por exemplo, mas é uma pequena parcela fiel aos seus históricos de leitura...) e suas implicações na formação do público leitor se fazem presentes na pesquisa realizada. Para ler, é preciso – como já se veio anunciando desde o início deste texto – ter condições de acesso aos livros e também estar culturalmente inserido nesse tipo de leitura. No dizer de Pellegrini:¹⁷

¹⁷ www.unicamp.Br/iel/memória/Ensaio

Visto por esse ângulo, o processo da industrialização da cultura no Brasil, acelerado na década de 60 e consolidado na de 70, foi aos poucos ajudando a criar um público leitor que, mesmo encerrado nos limites da classe média, já não se reduz a uma estreita elite, como nos anos 40 ou 50, devido também ao crescimento demográfico, ao crescimento das cidades e ao desenvolvimento quantitativo do ensino primário e secundário. O que se tem hoje, então, é um público basicamente urbano, formado pelos estratos mais escolarizados: estudantes, professores, jornalistas, artistas, sociólogos, economistas, etc. (PELLEGRINI, p. 5)

A partir do exposto se pode dizer que, apesar de estudiosos reconhecerem os fragmentos sociais que se relacionam com a literatura, do conjunto dos sujeitos pesquisados uma minoria afirmou ler algum tipo de ficção ou literatura. Isso requer, ainda, outra observação: não se estava tratando de um segmento da literatura, aquela clássica, marcada pela atemporalidade. Estava-se perguntando, de um modo abrangente, se liam obras ficcionais, incluindo no grupo o que está sendo oferecido pelo mercado editorial, ou seja, como afirma Pellegrini (p. 9-10):

As listas, de maneira geral, orientam um tipo de comportamento que consiste em apostar no conhecido: o conhecido é o mais famoso e, portanto, tem mais sucesso. Estabelece-se, assim, uma espécie de “marca literária”, que funciona como garantia; conquista a confiança como um produto que se consegue impor, bom-bril, gilete, danone, paulo-coelho ou rubem-fonseca: “mais um Paulo Coelho”, “o novo Rubem Fonseca”, em que o termo “novo” não pode significar necessariamente novidade, apenas “mais um” ...

É com essa gama de elementos estruturados a partir do modo de produção da riqueza que se estabelecem as relações de leitura, literatura e leitor(es) na sociedade. Como afirmaram alguns dos sujeitos sobre o que lêem de ficção: “*A aprendizagem e as discussões sobre jornalismo literário. Já gostava deste tipo de leituras. Depois das aulas, me apaixonei e continuo lendo*”; “*Li sobre muitas coisas que nunca havia lido. Aprendi a gostar de muitas coisas "novas" para mim. Aprendi a ver o mundo com outros olhos com as leituras feitas durante o curso.*” Essas escolhas se configuram no universo das “novidades literárias” oferecidas nas prateleiras, juntamente com as obras clássicas. Aos leitores, fica a oferta. A escolha fica para o individual, com o auxílio das resenhas, listas de *best sellers*, sugestões dos docentes e toda espécie de “colunismo literário” movido pelos interesses da mídia e do mercado...

Em contrapartida, porém, é preciso admitir que o ensino superior marcou significativamente uma posição de valorização da leitura como acesso ao conhecimento

e formação do sujeito, no sentido de transformação de atitudes frente ao lido. Para um dos sujeitos pesquisados,

A experimentação da leitura, como forma de conhecimento, apareceu muito tarde da minha vida, só na faculdade que houve essa cobrança maior da leitura. E por isso acredito que o ensino superior é muito válido, não somente por te tornar um profissional habilitado, mas, principalmente, por tornar o indivíduo um produtor de conhecimento, se assim ele o quiser é claro. (Apêndice II, questão 25, p. 132)

A afirmação do acadêmico traz implícita a idéia de que o ensino superior é uma instância de aprendizagem que requer propostas de trabalho voltadas à produção do conhecimento, exigindo dos envolvidos compreender a leitura na perspectiva discursiva. Nesta dimensão, o trabalho com a leitura compromete docentes e acadêmicos para, juntos, construir uma proposta de trabalho de ensino e aprendizagem que resulte num leitor consciente da necessidade de voltar-se ao texto com a responsabilidade de quem vai à leitura para construir significados frente ao lido, o que, como consequência, contribuirá para a sua formação profissional e intelectual.

Convém explicitar também que a biblioteca é um lugar em que os sujeitos vão para ler “revistas, jornais, livros, livros complementares das bibliografias sugeridas nas disciplinas, textos e livros do curso.” (Apêndice II, questão 12, p. 125) Do total de quinze sujeitos, oito informaram sobre estas perguntas discursivas, apontando que em especial a biblioteca institucional é o local onde vão para ler as revistas de formação profissional, os jornais e complementarem suas leituras com as sugestões dos professores das disciplinas.

É interessante destacar que em conversas informais com a biblioteconomista da instituição BOM JESUS/IELUSC, esta declarou que no último levantamento realizado por sua equipe, os estudantes do curso de Jornalismo estão em segundo lugar quanto ao número de retiradas, leituras e procura pela biblioteca. Segundo ela, perdem apenas para o curso de Enfermagem. É constante a presença de alunos do Jornalismo antes das aulas ou em pequenos espaços de tempo lendo os jornais, revistas específicas e impressos diversos de interesse pessoal. Isto nos leva a reconhecer que também a biblioteca é um local para leituras rápidas, entre intervalos que os separam de algum compromisso, como antes do início das aulas, intervalo de recreio e ou alguma eventual “janela” entre disciplinas – mais uma informação comprobatória de que as leituras desses sujeitos se

configuram como rápidas, de pequenos espaços de tempo e acontecem nos mais diversos locais. Não há, portanto, uma leitura marcada por atitudes rígidas e disciplinares, que demonstrem uma imersão nas obras e textos lidos.

3.2. AS LEITURAS DOS TEXTOS ACADÊMICOS ANUNCIAM NOVOS CÂNONES DE LEITURA

Como os livros e textos acadêmicos ocuparam a maior parte dos tempos desses acadêmicos, optou-se por analisar separadamente o conjunto de dados que a eles se referem. Apesar de já se ter feito algumas inserções ao longo do texto, merecem atenção maior pelo que significam no conjunto aqui levantado.

Perguntados sobre a *frequência* de leitura dos *livros e textos acadêmicos*, 60% afirmaram *ler freqüentemente* os livros e textos sugeridos pelos professores. Ao serem questionados sobre as *formas* de leitura, 20% afirmaram *ler integralmente*, 46,67% informaram *ler e aprofundar* a leitura. Paradoxalmente, essas leituras são feitas, por *oito alunos* (34,78%), no *período noturno*, quando estão em aula. Este dado vem reafirmado na questão 10 (Apêndice II, questão 10A e 10B, p. 121, 122, respectivamente), que pedia o *dia da semana de leitura*: 34,78% afirmaram ler à noite nas segundas, terças, quartas, quintas-feiras e aos sábados. Nas sextas-feiras e domingos, 11,48% lêem textos acadêmicos. Na instituição há aula aos sábados, questão que corrobora a afirmação de que é nas aulas que essas leituras, consideradas pelos sujeitos como práticas leitoras, se realizam.

É importante salientar também que na questão 9 (Apêndice II, questão 9, p. 120), ao serem perguntados sobre a *frequência com que lêem*, 13,33% dos sujeitos informaram *não ler* livros e textos acadêmicos, porém seis sujeitos (35%) *não responderam* a este item, um silêncio que se traduz em estarem no direito da omissão, para não correrem o risco de dizer o que não querem afirmar.

Na questão 10 (Apêndice II, questão 10A e 10B, p. 121, 122, respectivamente) ao responderem *quando lêem*, nenhum sujeito afirmou *não ler* esse tipo de texto. Na questão 11 (Apêndice II, questão 11, p. 123), que solicitava *as formas* de leitura para cada tipo de texto, 6,67% afirmaram *ler com rapidez e superficialmente* e 6,67% informaram *não ler* textos acadêmicos. Apesar da aparente contraditoriedade, os dados

confirmam que, dentre os sujeitos que se propuseram a responder à pesquisa, dois deles (13,33% da questão 9, p. 120; 6,67% para estas duas questões da questão 11, p. 123), freqüentaram o curso e estão em fase de conclusão sem praticamente terem lido os livros e textos acadêmicos propostos pelo corpo docente. Talvez isso seja possível pela forma como a discussão dos textos seja conduzida durante as aulas. Também auxilia para essa conclusão o dado que informa serem leitores desses textos *em sala de aula*.

Os colegas professores, durante as reuniões e encontros (formais e informais) sempre discutem que os estudantes não lêem antecipadamente os textos para posterior discussão em sala de aula. A referência à tese de Hardt (2004) é um exemplo do que foi exposto aqui, e novamente é preciso retomar a questão teórica que sustenta o trabalho: quando se trata da leitura como prática discursiva, é preciso reconhecer que o “sujeito-leitor, ao praticar a leitura, o faz identificando-se com esse sujeito-histórico” (INDURSKY, 1998, p. 189) sempre inscrito em uma determinada formação discursiva.

No entanto, um depoimento de outro acadêmico leva a analisar as próprias concepções de leitura que circulam no universo do curso de jornalismo. O aluno assim escreveu sobre o que foi mais significativo na sua experiência de leitura no ensino superior:

Acho que os professores poderiam incentivar mais a leitura. Ainda hoje, e em um curso de jornalismo, existem alunos que detestam ler e só o fazem por obrigação. É uma pena que as pessoas não vejam a leitura com a importância que ela realmente tem. Na minha experiência acadêmica, as disciplinas que mais me incentivaram a ler foram as de redação. As outras disciplinas possuem leituras, mas que são tratadas como obrigatórias. Muitas vezes lemos e o professor acaba não cobrando o texto porque a maioria dos colegas não leu. Isso é desestimulante. Mesmo assim, acredito que fiz boas e grandes leituras na faculdade. Só me arrependo de não ter lido tanto quanto gostaria. Acho o tema da sua pesquisa de extrema importância e necessidade para se avaliar a qualidade da leitura no Ensino Superior. (Apêndice II, questão 25, p. 132)

O relato apresenta uma série de questões que identificam as múltiplas interpretações e formas de compreensão do que sejam práticas de leitura no ensino superior: ainda é preciso conscientizar e incentivar os acadêmicos à leitura; portanto, a cultura da leitura não está sedimentada. É preciso construí-la, mesmo no ensino superior. Outra questão que se evidencia diz respeito à cobrança de leitura: a prática da leitura, para este acadêmico, requer uma “premiação”, ou seja, a idéia de que se a leitura

foi feita, obtém-se algum benefício pelo cumprimento da tarefa, não sendo compreendida como uma prática inerente ao estudo no ensino superior. Apesar de reconhecer que fez “boas e grandes leituras na faculdade” e reconhecer a validade delas, ainda espera que o docente do ensino superior incentive e estimule a leitura, deixando implícito em seu depoimento que a prática da leitura não se consolidou em sua vida. Esse entendimento, no entanto, é compartilhado por outro acadêmico sob outro enfoque:

Quando entramos no ensino superior, a coisa mais clara que eu identifico (e que eu quero que aconteça) é a mudança interior, mudança de visão de mundo. Não quero ser a mesma pessoa que entrou na faculdade há alguns anos e a leitura é fundamental para essa desconstrução de uma pessoa para o surgimento de outra. O mundo das idéias é fundamentalmente essencial para construir a nossa vivência prática e, mais do que tudo, a nossa satisfação. Ler é uma necessidade básica na minha vida, é como me alimentar. E a faculdade traz as novas possibilidades e as novas visões de leitura. Quando penso em quanta coisa eu deixaria de ter lido (livros e textos que considere maravilhosos) se eu não tivesse entrado na faculdade, vejo o quanto mudei e o quanto posso mudar com o que já aprendi. (Apêndice II, questão 25, p. 132)

As afirmações são instigantes e condizem com uma concepção de leitura na abordagem discursiva. De fato, esse acadêmico reconhece que a leitura resulta de interações entre sujeitos (leitor/autor), ela sempre se dá entre homens em suas relações sociais e marcadas também pela história. Quando afirma que o “*mundo das idéias é fundamentalmente essencial para construir a vivência prática e, mais do que tudo, a nossa satisfação*”, coloca a leitura na condição de constitutiva do sujeito. Este entendimento supera a idéia de leitura como atividade escolar (ou como exigência profissional) para dar lugar a, como diz o acadêmico em questão, uma concepção de *leitura como necessidade básica em sua vida, na mesma relação com a necessidade de se alimentar*.

Conceber a leitura numa perspectiva discursiva e também na linha político-diagnóstica implica “*mudança interior, mudança de visão de mundo*”, especialmente no caso dos textos sugeridos no ensino superior.

Os depoimentos desses alunos contribuem para reconhecer que entre os acadêmicos há distintas concepções de leitura e, por conseguinte, diferentes leitores frente aos textos sugeridos pelo corpo docente: alguns reconhecem a leitura como parte de suas vidas; outros, ainda esperam do professor a cobrança e estímulo ao ato de ler;

também há aqueles que vêem a leitura no ensino superior como produção do conhecimento. Isso evidencia que o curso necessita rever e pensar a forma como encaminha suas propostas de leitura dos textos sugeridos pelos docentes. Frente a isso, fica evidente que a produção intelectual, como afirma Orlandi (2001, p. 8), tem relação direta com “os modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social”. Assim, é importante que se pense a produção da leitura como possibilidade de trabalho, de ensino.

As declarações dos sujeitos pesquisados apresentam as marcas de suas histórias de leitura, e quando outro acadêmico afirma que *“Textos interessantes são que aqueles que o professor exemplifica com a prática no dia-a-dia, trazendo o assunto para a realidade do aluno. É importante que uma disciplina complete a outra. Facilita a absorção dos assuntos e envolve mais o acadêmico.”* (depoimento para a questão 25, p. 132), está apontando o seu entendimento do que seja leitura: defende a interdisciplinaridade e deseja que a sala de aula seja o lugar da relação teoria-prática. Seu depoimento anuncia que as leituras teóricas precisam de um “lugar para sua compreensão”. Este mesmo sujeito afirma que o “interessante” na leitura é relacionar o texto teórico ao conhecido.

Como se pode perceber, no curso de jornalismo em discussão há uma necessidade de aprendizagem da leitura. Embora o aluno saiba ler e traga consigo uma história de leitura, isso não é suficiente para apreender os múltiplos significados que textos teóricos apresentam, por isso também é preciso tratar da leitura como *“uma aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar”* (CHARTIER, 1996, p. 240), especialmente em relação aos textos teóricos que requerem uma capacidade mais hábil de leitura para se apropriar dos conceitos neles tratados.

No caso dos acadêmicos que fazem parte deste estudo,

Pensar sobre o sujeito-leitor implica, necessariamente, refletir sobre as condições de produção desta(s) posição(ões) na qual o aluno, assim como todo e qualquer indivíduo, tem que se inserir. É constitutivo destas condições o modo de produção – seu processo – de um certo perfil de leitor-escolar, em que funcionam as representações imaginárias que alunos e professores fazem do *“bom-leitor”*. (PFEIFFER, 1998, p. 87)

Porém essa imagem de “bom-leitor” não foi construída na universidade; ela é resultado de toda uma construção de um espaço ideológico e político de longas datas de

políticas públicas e propostas que compreendiam a leitura como decifração do código, pelo entendimento de que se ia ao texto para nele buscar as perguntas já instituídas antecipadamente. Esse tipo de concepção de leitura, embora questionada sua eficiência no presente trabalho, ainda existe nos espaços escolarizados. A postura de acadêmicos que vêm à sala-de-aula para lerem com o professor, que esperam do professor a primeira leitura dos textos teóricos é uma marca da instituição-escola, e traz como resultado aquilo que se abordou na presente pesquisa: sujeitos se declaram leitores de textos acadêmicos quando os lêem no momento da sala de aula. A constatação não é feita para acusar professor ou aluno, porque a

(...) construção de um espaço interpretativo, na escola, não está direto e exclusivamente determinada pela posição do professor (...). O sujeito-leitor se constrói em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares, assim como o inverso também é verdadeiro. (PFEIFFER, 1998, p. 96)

Os acadêmicos em questão já passaram por experiências de leitura escolar, e essa cultura, construída ao longo de suas histórias, faz com que esta seja a forma que consideram adequadas e assim entendem o que seja, efetivamente, ler. Suas relações com a leitura são estabelecidas a partir das experiências de leitura que obtiveram ao longo de suas histórias de vida, seja na escola ou em outros espaços sociais.

Com isso se está entendendo que os sujeitos em questão são leitores dos textos na medida em que se reconhece serem estas as condições de possibilidades em que produzem sua(s) leitura(s); esta forma de agir não é apenas domínio desses sujeitos, as ações têm sua história e as condições em que ela é produzida falam por eles – sujeitos – e por todo o processo de significação histórico de seu ato de ler. Por isso, para esses sujeitos, lêem-se textos acadêmicos com o professor, em sala de aula, e assim se constroem os sentidos e significados da relação texto(autor)-leitor.

Seria interessante também saber, porém não é o caso do presente estudo, como se dão as leituras em sala; ou melhor, de qual(is) estratégia(s) de trabalho o professor se vale para conseguir trabalhar sua disciplina nestas condições. Uma referência foi apresentada a partir de Hardt (2004) que analisou um momento da aula. Os demais docentes, por sua vez, como desenvolvem suas aulas?

Porém, a questão 12 (Apêndice II, p. 125) solicitava aos sujeitos que indicassem *os locais e as respectivas leituras que praticavam em sala de aula*. Dos oito sujeitos que responderam à questão, um disse *não ler* em sala de aula, enquanto os demais informaram *“ler os textos da aula, do curso, material de estudo, textos complementares”* (Apêndice II, p. 125). Esses dados podem ter pelo menos duas compreensões: uma é a de que, para esses sujeitos, a sala de aula é o lugar e a aula é o tempo destinado para ler os textos acadêmicos, o que indica a não-leitura prévia do material indicado pelos professores das disciplinas, questão já tratada ao longo deste texto. A outra diz respeito à própria concepção de leitura dos sujeitos, ou seja, o texto acadêmico passa pelo mesmo investimento pessoal e pela mesma forma de encaminhamento que aplicam para os jornais, às revistas e aos demais textos, aos quais uma leitura corrente e linear parece ser suficiente para se inteirarem do assunto.

Assim sendo, é preciso reconhecer o quanto há de se trabalhar na instituição para que tanto o corpo docente quanto o discente possam compreender pelo menos dois fatores: existem tantas formas de leituras quanto são os gêneros textuais em circulação, bem como são distintas as leituras face aos diferentes objetivos que se tem quando se lêem textos.

Por isso, as leituras praticadas pelos sujeitos necessitam passar pela instância da produção dos sentidos. A respeito do processo de significação dos sentidos, Orlandi (2001, p. 21) afirma que:

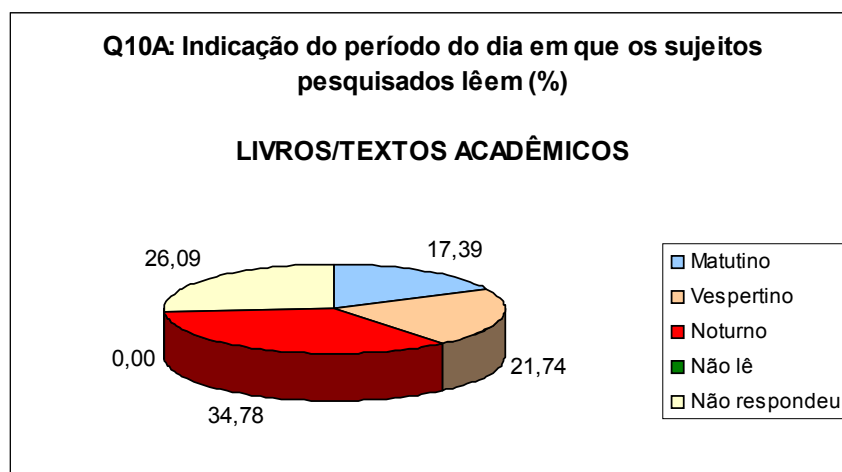
A sedimentação dos processos de significação se faz historicamente, produzindo a institucionalização do sentido dominante. Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial, literal.

O produto dessa sedimentação, dessa institucionalização, é observado na história da língua: a história dos sentidos cristalizados é a história do jogo no poder da/na linguagem.

A questão 10 (Apêndice II, questão 10A, p. 121), na totalização dos números de respostas, apresenta variação entre 15 e 23 respostas, porque alguns sujeitos apresentaram mais de uma alternativa representativa por tipo de leitura (por exemplo, um sujeito lê textos acadêmicos em mais de um período do dia, como também em mais de um dia por semana, o que ficou caracterizado por número de ocorrências). Assim estão distribuídas as ocorrências em 10A: 17,39% disseram *ler textos acadêmicos no*

período matutino; 21,74% afirmaram *ler à tarde* e 34,78% dizem *ler no período noturno*. Novamente 26,09% não responderam a esta questão, o que pode ser indicativo de silenciar para não informar, ou mesmo por não terem completado o questionário. A figura 12 (p. 87) apresentada abaixo ilustra a análise aqui referida, demonstrando a predominância pela leitura dos textos acadêmicos durante o período das aulas.

FIGURA 12: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 10/A – LIVROS/TEXTOS ACADÊMICOS



Fonte: Tabulação dos dados da pesquisa realizada com os sujeitos.

Dos oitos sujeitos que responderam à questão 10(B) (Apêndice II, p. 122), *todos* informaram *ler de segundas-feiras a domingos* este tipo de texto, o que leva a reafirmar que os tempos de ler priorizam a leitura determinada em função do curso que freqüentam. Não se está considerando isso uma escolha, porém uma necessidade do momento. É uma leitura comprometida com o momento histórico de suas vidas. Apesar disso, o *percentual maior* recai sobre o *turno noturno*; então, o momento predominante desse tipo de leitura é aquele cuja *prática ocorre em sala de aula*. É oportuno lembrar aqui a observação de Hardt (2004): talvez seja uma constante em aula o dado de se esperar que a leitura seja feita em sala de aula.

Perguntados sobre as maneiras de ler os textos e livros acadêmicos ao longo do curso (Apêndice II, questão 20, p. 128), 40% dizem fazer as leituras e as aprofundarem; 33,33%, dizem fazer as leituras, porém não as aprofundam; 6,67% afirmaram somente fazer as leituras obrigatórias e 20% não responderam a esta questão.

Ainda é importante retomar aqui, no conjunto de dados, que 20% lêem integralmente os textos e livros acadêmicos; 46,67% aprofundam a leitura realizada;

6,67% lêem com rapidez e superficialmente; 6,67% afirmaram não ler e 20% não responderam ao item perguntado.

Outros dados que chamam a atenção tratam das avaliações referentes aos encaminhamentos de leitura por parte do corpo docente. 40% avaliaram as práticas de leitura como *enriquecedoras*; 20% afirmaram ser *instigadoras*; 13,33% afirmaram serem *úteis* e 26,67% *não informaram*. Para essas leituras, avaliaram os encaminhamentos pedagógicos dos professores assim: 46,67% disseram ter sido *motivadores*; 26,67% informaram ter sido *oportunos*; 6,67% afirmaram terem sido *desestimulantes* e 20% *não responderam* a questão.

Verificando os dados, percebe-se a presença de leituras (no sentido plural mesmo do termo) e de leitores (também no sentido plural do termo), pois cada sujeito (re)age conforme suas demandas, suas concepções de leitura e de leitor. Apesar de ninguém afirmar *ser suficiente* o tempo destinado para ler, 46,67% afirmaram *aprofundar as leituras* realizadas. No outro extremo, há um sujeito que informou *ler com rapidez e superficialmente*, um sujeito afirmou *não ler textos e livros acadêmicos*, e 20% não responderam, o que pode ser associado aos 20% que afirmaram *ser insuficiente* o tempo que destinam para essas leituras. Há, portanto, uma consonância nas respostas apresentadas.

Os dados vêm ratificar a necessidade de se pensar as práticas da produção de leitura no ensino superior. A questão de haver acadêmicos que não lêem, ou que lêem de forma não aprofundada sugere que a concepção de leitura dos sujeitos não está relacionada com o trabalho intelectual e, por isso, a compreensão restrita do que seja ler um livro ou texto acadêmico confere à leitura um caráter tecnicista imediato. Assim, não resulta em produção de leitura, em produção de sentidos, mas as práticas redundam em estratégias de leitura, em relações pedagógicas marcadas por um imediatismo, por vezes exagerado.

Sobre essa questão os dados são reveladores de que os acadêmicos ainda dependem do trabalho do professor em sala de aula para produzirem uma leitura coerente com o tipo de texto aqui tratado. Não é a tônica da presente pesquisa, porém um estudo mais aprofundado sobre o estatuto do texto acadêmico é algo que pode colaborar para uma mediação mais apropriada quando se fala em produção de leitura no ensino superior.

Outra informação que parece um tanto paradoxal está no dado de 20,51% afirmarem que as razões por que lêem são *por gostar, por prazer e por necessidade de se manter atualizado*. Seguem a essa ocorrência três outros itens: 12,82% informaram que *lêem por exigência da escola, por necessidades profissionais e por exigência de participação em grupo de atuação na sociedade*. Esses são dados que, associados ao conjunto das questões aqui analisadas, permitem reafirmar que esses sujeitos têm suas especificidades e sua história de leitura configuradas a partir de suas sócio-histórias.

3.3. O CONSUMO DOS LIVROS INDICA UM SEGMENTO DA SOCIEDADE

Os leitores são marcados pelas experiências de leitura, ora baseadas nas propostas dos docentes do curso de jornalismo, ora por suas escolhas pessoais. Para ilustrar o que se afirmou, anexamos o texto de correio eletrônico de um sujeito, que espontaneamente escreveu tecendo considerações a respeito da presente pesquisa, antecipando algumas informações sobre sua formação de leitor.

Assim se pronunciou:

Olá professora, primeiro: desculpe a demora em responder. Meu computador de casa nem liga mais, de tanto vírus que tem. E ontem passei o dia em Porto Alegre. Só fui ver o e-mail hoje... Olhei rapidamente o site onde está a pesquisa. É grande mesmo! Vou respondê-la até o final desta semana, pode ser? De minha parte, posso adiantar que fui muito -- muito mesmo -- influenciado pela minha mãe. À medida que fui avançando na faculdade, conhecendo mais gente, ficando mais velho, fui descobrindo outras coisas. Da faculdade mesmo, tirei mais das indicações pessoais que alguns professores me faziam do que das bibliografias das disciplinas mesmo... Mas deixa que eu respondo lá, professora. E pode escrever sempre, que eu respondo na hora. Só demorei dessa vez por causa desses percalços.abs,

18

Como se pode ver, as interações nos espaços sociais marcam uma trajetória que pode resultar em frutíferas discussões sobre leitura. A colocação feita reforça o que se vem desenvolvendo ao longo de nosso estudo: os espaços sociais legitimam práticas culturais que nem sempre somos capazes de dimensionar, mas que na pesquisa ratificam a idéia de que a leitura é constitutiva das relações sociais e culturais entre sujeitos.

¹⁸ [REDACTED]@an.com.br (Correio eletrônico recebido, pela pesquisa dora, de um sujeito pesquisado, tarjado para manter o anonimato)

A questão 24 (Apêndice II, questão 24, p. 131) solicitava que respondessem sobre a *aquisição de livros*. Dentre as diversas opções, chama a atenção o dado de 46,67% que disseram *comprar* os seus livros *às vezes*, enquanto 26,67% os *compram sempre* e 13,33% *não compram* livros. 46,67% *às vezes* fazem empréstimos nas bibliotecas; 33,33% *sempre* emprestam e 6,67% *nunca* emprestam livros na(s) biblioteca(s).

Das compras realizadas, os dados revelam que 60% dos sujeitos os adquirem *às vezes em sebos*; 20% *sempre* os *compram em sebos*. Nas *livrarias*, 46,67% compram *às vezes* seus livros e 26,67% os compram *sempre* em livrarias. *Às vezes* 40% dos sujeitos pesquisados adquirem seus *livros de “segunda mão”* (de ex-acadêmicos, por exemplo).

Os dados sobre periódicos (Apêndice II, questão 24, p. 131) também merecem ser mencionados porque trazem informações que, contraditoriamente possam expressar que os sujeitos não lêem este tipo de texto. Pôde-se constatar que somente um sujeito (6,67%) afirmou *sempre* ser *assinante de jornal*, enquanto 20% assinaram *às vezes* e 60% *nunca* assinaram *jornal*.

Sobre as revistas da área de atuação do sujeitos pesquisados, 13,33% afirmaram *sempre* assinarem e 13,33% assinaram *às vezes*. Das revistas de informação geral (como *Veja*, *Istoé* etc.), 13,33% *sempre* assinaram; 26,67% *às vezes* assinaram e 46,67% *nunca* assinaram.

Olhando o quadro numa análise mais geral, verifica-se que a maior parte dos sujeitos em questão lê os jornais, as revistas e os livros a partir de empréstimos em bibliotecas, de leituras nos locais de trabalho e nas próprias bibliotecas, não sendo necessário adquirir os livros, revistas e jornais para ter acesso a eles.

Os sujeitos, como Soares (1991, p. 18-29) já vem alertando, são sujeitos privilegiados em termos de condições sociais de acesso à leitura. Numa sociedade capitalista, são diferenciadas e até discriminatórias as formas de acesso aos bens materiais que permitem aos sujeitos lerem. No caso dos sujeitos desse estudo, fica evidenciado o que Soares (1991, p. 25) teoriza quando se trata dessa questão:

Fica, assim, evidente a força determinante que tem a situação extraleitura – a estrutura social com sua divisão do trabalho e conseqüente divisão de classe – sobre a leitura: na verdade, as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais.

A pesquisa vem reafirmar algo que pesquisadores (ABREU: 1995, 1999; SILVA: 1986a, 1986b, 1993, 1998, 2003a-b-c; SOARES: 1991, 2002, 2003a/1.ed.1998, 2003b.) apresentam como questões a serem compreendidas no que tange à formação do leitor no Brasil: o livro e a leitura são mitificados, as políticas de acesso ao mundo letrado ainda são direito exclusivo das classes dominantes. Por decorrência do exposto, os sujeitos pesquisados estão inseridos num universo sócio-cultural que lhes permite escolher entre os mais diversos tipos de livros e impressos. É por isso que esses sujeitos podem vir a ter um conhecimento diferenciado, aquele conhecimento que lhes permitirá reconhecer sua identidade, buscar um lugar no campo de trabalho e na sociedade e, por extensão ser instrumento de dominação.

Afirmou-se acima que “podem vir a ter” propositalmente, porque para serem, como já o disse Paulo Freire, “leitores do mundo e da palavra”, somente condições de acesso aos bens materiais não garantem que haja *produção de leitura* conforme discutido no Capítulo 1 (p. 4).

É oportuno também que se analisem os dados com outros cruzamentos, para que se possa ler sob outros ângulos o material coletado. São muitos os dados obtidos e, por isso, como já mencionado, foi preciso fazer escolhas.

Conforme informaram os sujeitos, a leitura faz parte de suas vidas: lêem nas bibliotecas, nos lotações, na mesa de trabalho, nas salas de espera, nos quiosques e cantina da instituição, nas salas de aula, em casa e o fazem por considerarem a leitura *muito importante* (80%) para suas vidas. Além disso, no que se refere aos livros e textos acadêmicos, 40% *fazem as leituras e as aprofundam*; 33,33% afirmaram *fazer as leituras sem aprofundamento*; um sujeito (6,67%) afirmou *fazer somente as leituras obrigatórias*. (Apêndice II, questão 20, p. 128)

O quadro 14 (Apêndice II, questão 14, p.127) revela que 20,51% lêem *por gostar, por prazer*; 20,51% disseram *ler por necessidade de se manter atualizado e informado*. Em grau de igual percentual (12,82%) estão os itens: *lê por exigência da escola, por necessidades profissionais e porque participam de grupos de atuação* (como sindicatos, diretório acadêmico, igrejas, associação de bairro etc.). Como se pode observar, a *leitura informação* concorre com a *leitura prazer* para a maioria dos sujeitos pesquisados, dado revelador de marcas culturais que respondem a uma dimensão social frente ao lido, ou seja, ao dizerem que *lêem por gostar, por prazer* e porque sentem *necessidade de se manterem informados e atualizados*, ou mesmo ao assumirem que

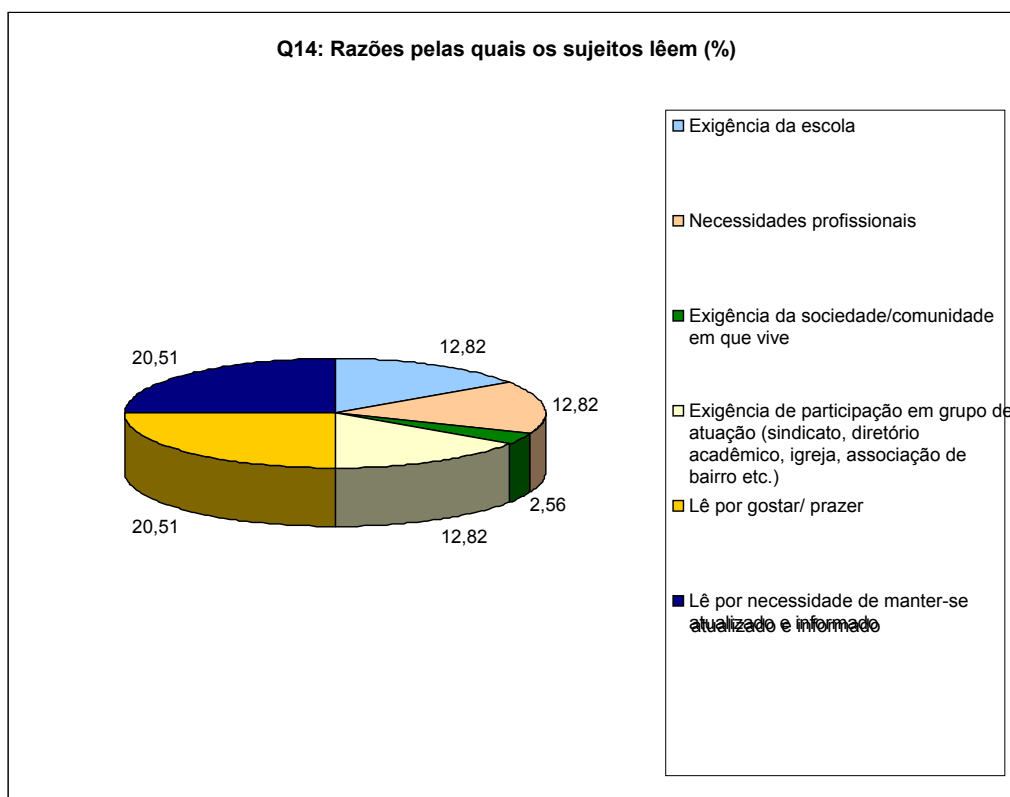
lêem por exigência da escola ou de esferas políticas em que se inserem, reforçam a questão que se trouxe como delineamento do problema da pesquisa (p. 29): a leitura, entendida como interação, resulta em produção humana; então, o homem (e suas leituras) é resultado da sua cultura e da sua relação com a sociedade em que vive.

Dois depoimentos dos acadêmicos corroboram as questões aqui postas. Ao serem solicitados a dizer sobre o que foi mais significativo na experiência de leitura no ensino superior, assim se manifestaram: *“Conhecer novas formas de texto e elevar significativamente meu nível de leitura.”*; *“A leitura para o estudo do jornalismo ajuda a ampliar os conhecimentos em diversas áreas. Esse conhecimento contribui para o exercício da profissão, colaborando para debates, discussões e na hora de elaborar os textos informativos (jornalísticos).”* (Apêndice II, questão 25, p. 132)

Como se pode depreender, a leitura está a serviço do conhecimento e mais uma vez retomamos a posição de Orlandi (2001, p. 8) frente à perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura: ela é um processo de instauração dos sentidos e cada sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história. Para a pesquisa em discussão, os depoimentos dos acadêmicos indicam que as concepções de leitura e de leitor são distintas; porém, aos dois acadêmicos que apresentamos anteriormente, a leitura no ensino superior é concebida como “instrumento de acesso ao saber”.

O gráfico abaixo (figura 13, p. 93) vem ilustrar os dados analisados:

FIGURA 13: GRÁFICO REPRESENTATIVO DA QUESTÃO 14



Fonte: Tabulação dos dados da pesquisa realizada com os sujeitos.

Frente a isso, é preciso também reconhecer que o mundo da escrita circunda a vida desses sujeitos, porém, a leitura é uma prática que construíram ao longo de sua história de vida. Pela forma como os dados se apresentam, não são leitores com fortes tradições culturais e que se mantêm identificados com cânones textuais específicos, nem possuem suas próprias liturgias de leitura. Leituras litúrgicas são aquelas feitas com base em princípios rígidos, como quem vai ao texto para descobrir nas suas entranhas a razão de ser da relação texto-autor-leitor.

Para compreender a dimensão do que se disse, o excerto abaixo, retirado de um artigo de Freire explana sobre o compromisso docente e discente diante de uma bibliografia para estudo. O texto, além de trazer referência ao próprio trabalho docente, leva a questionar se o acadêmico do ensino superior entende a leitura como uma tarefa nem sempre agradável ou fácil, a tal ponto de fazer com que as propostas de leitura sejam compreendidas assim:

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então, a intenção fundamental referida. A bibliografia se torna um papel inútil, entre outros, perdido nas gavetas das escrivaninhas. Esta intenção fundamental de quem faz a bibliografia lhe exige um triplo respeito: a quem ela se dirige, aos autores citados e a si mesmos.

Uma relação bibliográfica não pode ser uma simples cópia de títulos, feita ao acaso, ou por ouvir dizer. Quem a sugere deve saber o que está sugerindo e por que o faz.

Quem a recebe, por sua vez, deve ter nela, não uma prescrição dogmática de leituras, mas um desafio. Desafio que se fará mais concreto na medida em que comece a estudar os livros citados e não a lê-los por alto, como se os folheasse, apenas.

Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. (FREIRE, 1976, p. 149, grifou-se)

Contrariamente aos postulados de Freire, os dados mostram um outro leitor, mais livre e individual, menos comprometido com cânones institucionalizados, é um leitor “anárquico”, que responde aos movimentos da produção mercadológica e publicitária da atualidade. Um leitor do consumo do livro, ausente dos cânones estabelecidos por um longo período de tradição de leitura exigente, crítica e sistemática. O fenômeno da leitura reflete a complexidade dos tempos e movimentos, revela o jogo de forças entre as tradições do modelo de leitura importado da Europa e as situações multirraciais e conflitivas dos movimentos multiculturais por que passa a humanidade no momento.

Os leitores se apresentam sob novos cânones, já assinalados por Petrucci (1999, p. 224), explicados sob esta perspectiva de análise:

(...) Para isso contribui fortemente um sistema produtivo que se comporta de forma irracional, que procura auferir o máximo proveito no menor tempo possível sem preocupar-se com as perspectivas futuras; ao mesmo tempo, a coexistência, no mesmo sistema de mídia, dos livros e outros produtos impressos com os audiovisuais marginaliza os primeiros, enfraquecidos por sua substancial capacidade de adaptar-se a tempos, práticas de uso e métodos de aprendizagem que tendem cada vez mais a dispensar o escrito tradicional. Um aspecto distinto e complementar do mesmo fenômeno é constituído pelo nascimento das novas práticas de leitura que acabamos de analisar e que são personificadas na figura do “leitor anárquico”, que por enquanto é representado sobretudo pelos jovens, mas tende a multiplicar-se e a tornar-se provavelmente o modelo predominante num futuro próximo.

Desses contextos sócio-culturais vão-se configurando os modos de ler, os tempos de ler e as escolhas que os sujeitos fazem não estão isentas das condições em que foram

produzidas. Assim dito, a leitura não é a soma de um conjunto de textos e de leitores que os codificam, mas são práticas e, como toda prática, constitui-se histórica e ideologicamente.

Esses elementos não estão dispostos harmonicamente; muito pelo contrário, estabelecem um campo de forças e pressões que podem ser determinados. No caso da pesquisa, as leituras e os leitores são fruto dessa gama de impressos que invadem suas vidas, ora apresentadas pelo grupo social em que estão inseridos, ora pelo contexto acadêmico, noutros casos pelas leituras das seções específicas de cultura nas revistas, jornais e periódicos em geral, entre outros materiais.

Isso não pode ser ignorado pelas universidades (e pelas atuais instituições formadoras que estão se lançando no mercado do ensino superior) e pelo corpo docente, que formam sujeitos (nesta pesquisa, jornalistas, futuros comunicadores sociais): é significativo que se coloque a leitura no campo da dimensão de trabalho intelectual, como defende Orlandi (2001, p. 30-33, 1. ed. 1988). Para a autora, ler é “*sobretudo a condição de base do trabalho intelectual*” e a universidade precisa desalojar-se da idéia de “*prestadora de serviços*” (2001, p. 30), para que “*se articule, enquanto instituição, de forma clara e crítica com as outras instâncias educacionais.*” (2001, p. 32)

Os dados, a cada leitura, anunciam que os sujeitos da pesquisa são fruto dessas problemáticas que estudiosos há tempos vêm apresentando. Precisa-se reconhecer, apropriar-se das teorias e trabalhar com a leitura a partir de outras concepções.

3.4. OS MODOS DE LER PRESSUPÕEM RAZÕES PARA LER

Um dos objetivos desta pesquisa foi “realizar um inventário das práticas de leitura e analisar os domínios atitudinais dos acadêmicos em fase de conclusão de um curso de Comunicação Social – habilitação Jornalismo” de uma instituição privada de Joinville, estado de Santa Catarina. Como já se referiu, são muitos os dados e por uma questão didático-metodológica, foram agrupados de acordo com o modelo de análise do problema (p. 29 deste texto) para uma melhor análise. Mesmo assim, sempre houve a preocupação de confrontar informações que pudessem de alguma forma informar aquilo que por ventura tenha ficado no interdito.

Apesar disso, sempre se está condicionado aos limites que o próprio texto dissertativo impõe, além da necessidade de respeitar as fronteiras delimitadas para a pesquisa. Por isso, a análise que aqui se faz dá-se na dimensão cultural e social, tendo em vista que os sujeitos *lêem os mais diversos tipos de textos para neles buscarem informações, para estudarem e aprenderem, para obterem cultura, bem como são formas de lazer e entretenimento. Alguns não lêem freqüentemente.* (Apêndice II, questão 13, p.127)

Dos quinze sujeitos da pesquisa, sete deles completaram o quadro 13 (Apêndice II, p.127). Para eles, *os jornais, as revistas de informação geral e os textos do mundo virtual* são considerados *leitura busca de informação e leitura informativa e cultural*. *Os livros de ficção e romance* fazem parte da *leitura lazer e entretenimento* de uma minoria, porque 13,51% (o que equivale a cinco sujeitos) afirmaram *ler ficção no período noturno dos domingos*. No contraponto estão 42,11% que *não responderam* à questão. Mais uma vez esse dado precisa ser considerado: deixar a resposta em branco é silenciar. O silêncio também é uma linguagem, a linguagem de quem quer ficar no silêncio, de quem não quer se anunciar. Porém, como já anunciou Orlandi (1996, p. 264) “*silenciar* não é o mesmo que *calar* o interlocutor”. No caso desta pesquisa, perguntava-se aos sujeitos, insistia-se para que dissessem, mas o processo de silenciamento, já tratado em outros momentos deste trabalho, é como a palavra: tem suas condições de produção.

Responder um questionário que traz uma bateria de perguntas, todas relacionadas a sua própria história em termos de leitura, pode soar como invasão. Também poderiam estar saturados de tanto responder e quisessem se poupar de escrever, pois assinalar uma opção já pronta, pode ser melhor. No momento em que é preciso elaborar e escolher modos de dizer, o silêncio pode servir como forma de resistência. E assim muitas questões deixaram de ser indicadas. Com isso não se está percebendo ingenuamente que o explícito é dado inquestionável. O silêncio, tanto quanto a palavra, não são transparentes; porém, os espaços deixados em branco pelos sujeitos da pesquisa foram percebidos como um desejo de silenciar, permitido e compreendido. No entanto, isto não exclui a possibilidade de uma leitura desses silêncios. É o que se tratou de fazer dentro das possibilidades aqui expostas.

Já se afirmou que 20,51% informaram que *as razões por que lêem devem-se ao gostar e ao prazer*, bem como por *necessidade de se manterem atualizados e*

informados. Em segundo lugar, 12,82% informaram ler *por exigência da escola, por necessidades profissionais e por exigência de participação em alguns grupos de atuação na sociedade*.

Essas prioridades se confirmam quando 80% consideram a leitura *muito importante* para as suas vidas, importância que está relacionada tanto à vida acadêmica quanto àquela fora do contexto escolar. Apesar de toda essa visão positiva frente ao ato de ler, os sujeitos pareceram muito autocríticos na questão 21 (Apêndice II, questão 21, p. 129), que perguntava sobre como avaliavam o *tempo* que destinam para cada tipo de leitura. 40% consideraram ser *insuficiente*, 33,33% consideraram *suficiente* e 13,33% consideraram *muito bom* o tempo que destinam para ler jornais.

Para as revistas de informação geral (como Veja, IstoÉ, Carta Capital) , 46,67% consideraram *insuficiente*, 33,33% consideraram *suficiente* e 6,67% consideram *muito bom* o tempo destinado para a *leitura de revistas de informação semanal*.

O que chama a atenção é o dado de 33,33% responderem ser *muito bom* o tempo destinado à leitura de *romances e ficção*. 40% consideraram *insuficiente* e 13,33% consideraram *suficiente*. Por outro lado, os dados indicam que alguns sujeitos (o equivalente a cinco sujeitos do universo de quinze que participaram da pesquisa) estão inseridos na leitura ficcional (que poder ser literatura, ficção,...) como prática já arraigada em suas vidas. Pelo que se apresenta, esses sujeitos guardam em sua agenda um tempo, mesmo que pequeno, para a leitura lazer/entretenimento, prática que, pelos dados cruzados ao longo das questões (9, p.120; 10, p.121-122; 11, p.123; 14, p.127; 21, p.129 e questões semi-estruturadas), pode ser considerada como um compromisso inadiável com a ficção, porque esta é uma prática de leitura da qual não mais se desfazem.

Em relação aos *livros e textos acadêmicos*, 60% consideraram *insuficiente*, ninguém considera *suficiente* e 26,67% consideram *muito bom* o tempo que destinam para *ler livros e textos acadêmicos*. Como são sujeitos que estudam no período noturno, trabalham no turno vespertino, obrigatoriamente seus tempos para ler são restritos a intervalos de tempo para ler, ou seja, entre um turno de trabalho e outro, em alguns momentos em que possam dispensar um tempo para ler ou nos intervalos que possam destinar enquanto frequentam o curso de jornalismo. Quando 34,78% afirmaram, na questão 10 (Apêndice II, questão 10A e 10B, p. 121-122, respectivamente), *lerem no período noturno dos dias da semana*, estão apresentando que o momento da leitura dos

textos acadêmicos acontece em sala de aula. Quando perguntados, na questão 21 (Apêndice II, questão 21, p. 129), sobre *como julgam os tempos destinados às leituras acadêmicas*, 60% reconhecem ser *insuficiente*. Isso confirma a afirmação de que eles têm consciência de que seus tempos de leitura não atingem o nível desejável ou necessário para poderem ler o que as disciplinas exigem.

O quadro 21 (Apêndice II, questão 21 p. 129) evidencia que esses sujeitos *desejariam ler mais*, porque prevalece o quesito *insuficiente* para quase todos os tipos de leitura solicitados, *exceto a leitura de textos no mundo virtual*. Para esse item, 26,67% (o que equivale a quatro sujeitos) consideraram o tempo destinado como *muito bom*; 40% (o que equivale a seis sujeitos) responderam ser *suficiente* e 20% (o que equivale a três sujeitos) disseram ser *insuficiente*.

Ainda em relação aos textos no mundo virtual, estes *são lidos nos três turnos de todos os dias da semana*, do que se infere que esses sujeitos têm acesso à Internet, tanto no trabalho quanto na faculdade. Este acesso lhes oportuniza acessar sites e a ler por intermédio desse meio eletrônico com relativa frequência e facilidade, mais uma razão para confirmar a íntima relação que têm com o mundo da escrita.

Importante ressaltar que dois sujeitos (4,35%) *não lêem* textos na Internet nos finais de semana e sete (35%) não responderam a essa questão. Novamente um silenciamento que pode indicar que estes sujeitos talvez não tenham condições de acesso a este bem material durante os finais de semana, ou ainda que os finais de semana são dedicados para outros afazeres, que não a navegação virtual. Como os dados não indicam maiores detalhes, seriam necessários outros contatos e outros instrumentos para uma maior compreensão dessas questões. Porém, para o presente momento de análise, tem-se de admitir que seria necessário voltar a campo caso se pretendesse ampliar, aprofundar e mesmo inferir mais sobre as condições de acesso e as condições de produção de leitura de textos no mundo virtual dos acadêmicos em questão.

Os dados aqui expostos corroboram a tese de que saber ler não é suficiente para que se forme um leitor, nem de que saber ler é uma questão “de tudo ou nada”, mas é uma habilidade que permite ao sujeito desenvolver-se como leitor em diversos níveis, em distintos tipos de textos, com distintos modos de enfrentá-los. Depende também de condições sociais e econômicas favoráveis para que possa adquirir os bens materiais que disponibilizam o acesso à(s) leitura(s).

Frente a isso fica evidente a fragilidade intrínseca ao conceito de leitor ideal. Há leitores reais, que se relacionam com os textos de acordo com circunstâncias diversas, conforme a necessidade mais imediata do momento. É uma prática inserida num processo social e, por isso, destituída de neutralidade, além de estar atrelada ao meio de produção do capital em que se está inserido.

Com essas afirmações quer-se dizer que as escolhas feitas pelos sujeitos da pesquisa evidenciam o conflito vivido por eles no cotidiano: ler para a formação acadêmica ou para o trabalho? Ler o que gostam ou de que precisam? Ler em sala de aula ou no trabalho?

Zilberman (1999, p. 31-45) já vem tratando da relação intrínseca entre a universalidade do ato de ler e sua relação com o desenvolvimento dessa sociedade industrial calcada no modo de produção capitalista que se configura na sociedade. Segundo a referida autora, a análise da “história social da leitura” revela aspectos contraditórios dessa prática, na medida que contém imbuída em si a idéia de estar a serviço do ideário da economia capitalista e da possibilidade de inserção das classes menos favorecidas no mundo da escrita, sendo o livro e a leitura uma possibilidade de promover mudanças efetivas na sociedade. Disso depende, no entanto, o modelo de política(s) e prática(s) pedagógica(s) que alimenta(m) esses projetos. São possibilidades, portanto.

No caso dos sujeitos em questão, o que regem as práticas de leitura são suas necessidades mais imediatas; é como se a leitura fosse mais um produto entre os tantos que consomem em seu dia-a-dia.

Se as práticas de leitura apresentam um leitor que lê de tudo um pouco, em qualquer lugar, os discursos apresentam uma outra concepção de leitura/leitor, demonstrando-se muito consciente da contribuição da leitura para a constituição dos sujeitos. É preciso reconhecer que os discursos carregam as marcas do contexto em que estão inseridos, muitas vezes revelando as idéias que circulam pelos espaços midiáticos. Mesmo assim demonstram, pela fala dos acadêmicos, que há um conhecimento sobre a complexidade que envolve o processo de leitura – o que nem sempre se materializa na prática.

A última questão aberta da pesquisa solicitava que escrevessem algumas considerações ou observações que julgassem pertinentes ao tema da pesquisa. Obteve-se a resposta de um acadêmico (Apêndice II, questão 26, p. 132), que assim se manifestou:

Mais do que estimular a leitura, as pessoas devem conseguir enxergar o quanto necessitamos dela. leitura é informação, prazer, cultura e necessidade. somos selvagens sem ela. ler é um direito, mas a população vê como uma obrigação. isso é dolorido demais. quanta gente luta pelos seus direitos e não vê que na palavra existem milhares de possibilidades de se libertar e de lutar, nem que seja a liberdade interior, a liberdade de dizer eu sei, eu já pensei sobre isso, eu gostei do que eu li, eu me sinto bem por saber.

É esse leitor que a escola almeja, porém os estudos sobre leitura são unânimes em dizer que este leitor se forma, é constituído a partir de muito trabalho com práticas de leitura cujas concepções superem a visão estruturalista. Por outro lado, os docentes carecem dessa formação que lhes aponte os caminhos para adequadas práticas de leitura, de forma a resultar no leitor apresentado pelo acadêmico. Tanto professor quanto aluno sabem da importância da leitura em sua formação, mas é preciso suprimir as lacunas com formação continuada, buscando referencial teórico que permita ao corpo docente dos cursos conhecer as abordagens de leitura que circulam na sociedade e sua implicação na formação do sujeito, para que possa trabalhar a leitura em seus espaços de aula.

A CONTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS PARA O ENSINO SUPERIOR

Analisar práticas de leitura de acadêmicos foi uma proposta que produziu sentidos e significados múltiplos. Nas condições em que foram produzidas as leituras, os dados anunciaram muitos contornos sobre as práticas sociais e refletiram cultura(s) de leitura(s), a exemplo do que já se anunciava no delineamento do objeto de estudo: entender a dimensão cultural e social das atitudes frente ao lido privilegia o pressuposto de que não há um eixo central e algumas questões periféricas que permitam a análise mas, conforme já disse Orlandi (2001, 1. ed. 1988) , “há só margens”.

E de fato há muitas margens. De algumas, o distanciamento foi inevitável, por não fazerem parte direta da delimitação proposta; de outras, apenas foram apontadas algumas possibilidades, porque os limites do texto e também da própria coleta de dados inviabilizaram uma análise que pudesse ser contemplada. Ainda em outras margens, foi preciso reconhecer os silenciamentos como possibilidades conscientes de opção e condições bem pessoais de escolha para tal atitude.

No entanto, quanto aos dados que produziram os resultados, tratou-se de organizá-los e analisá-los nas dimensões social e cultural conforme se propunha. Mesmo assim, nem sempre se conseguiu manter as fronteiras delineadas no projeto, porque o social esbarrava no cultural e vice-versa. Isso já estava previsto quando se desenhou a interpretação do problema. Previu-se a ausência de margens e a presença de todas as correlações possíveis. E nesse vai-vém aconteceu a navegação, como quem rema pelos igarapés, desviando as inúmeras vegetações que por vezes encobriam os caminhos e inviabilizavam a percepção do óbvio.

A enormidade de informações, por vezes, exigiu fazer escolhas, e foi do ponto de partida proposto pelos objetivos: (1) inventariar os procedimentos de leitura dos sujeitos pesquisados; (2) apresentar concepções de leitura e de leitor desses sujeitos; (3) analisar os procedimentos de leitura dos sujeitos pesquisados, que se construiu a análise.

Durante a análise, revelaram-se algumas constatações intituladas “contribuições dos sujeitos para o ensino superior”.

A primeira delas – e talvez a mais expressiva – é a de que a quase totalidade dos sujeitos (exceto dois, no universo de quinze) estava inserida no universo da cultura da leitura mesmo antes de ingressarem na escola. A constatação reafirma que as condições de acesso aos bens culturais são a porta de entrada para as condições de produção da leitura na esfera escolar e social. Esta é uma das contribuições teóricas que SOARES (1991; 2003a/1ed. 1998; 2003b; 2003b) e SILVA (1986a/1.ed.1983; 1986b; 1993; 1987; 1998; 2003a-b-c-d), vêm reiterando há tempos. Precisa-se, pois, não somente aliar a teoria à prática e vice-versa, mas estar atento ao movimento de formação e construção desse leitor/escritor que está na escola, para efetivar algumas propostas bem significativas de alfabetização e letramento no Brasil.

Uma segunda constatação significativa é a representação das práticas leitoras de livros e textos acadêmicos. As leituras dos textos acadêmicos ocupam a maior parte do tempo dos sujeitos pesquisados, porém esta leitura ocorre em sala de aula, com o professor – questão que revela ser necessário trabalhar a leitura ainda no espaço acadêmico, conforme já anunciava Orlandi e apresentada no capítulo 1, isto é, *desde que se assuma uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, alguns fatos se impõem em sua importância: (a) o de se pensar a produção de leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada); [...] (f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.* (ORLANDI, 2001, p. 8).

Ainda dentro da formação do leitor adulto e acadêmico em final do curso de jornalismo, os dados referentes aos modos de ler os jornais indicam que, ao lerem jornais escolhendo os cadernos que mais lhes interessam, demonstram ser “leitores-consumidores” desse tipo de impresso, caracterizando essa prática como resultante “*mais de experiências sociais e culturais com situações que envolvem a leitura e a escrita que propriamente do desenvolvimento formal dessas habilidades*”. (STREET apud SOARES, 2003b, p. 111). Dessa constatação pode-se inferir que para estes sujeitos, apesar de freqüentarem um curso de Comunicação Social – jornalismo – o jornal não é lido de forma crítico-reflexiva e aprofundada, como quem analisa, a partir das abordagens teóricas estudadas nas disciplinas do curso, mas de forma análoga aos demais leitores-consumidores de jornais.

Uma terceira constatação ratifica o título do capítulo 2 “Ler, verbo transitivo” (p. 43), ou seja, dizer *como lêem* e *onde lêem* está diretamente relacionado ao *o que lêem*. Isso inviabiliza que se apresente uma abordagem de leitura como predominante, porque o complemento para o verbo *ler* não se configura como um só. Quando se diz que “*ler o que define como e por que se lê*”, afirma-se que não se lê todo e qualquer tipo de texto do mesmo jeito. Assim, os dados evidenciaram que as formas e os tempos de ler estão condicionados às condições sociais e históricas de produção dessas leituras. Por isso não há uma leitura “boa ou ruim”, “certa ou errada”, mas leituras que acontecem daquela forma respondendo ao contexto em que a produção dessa leitura foi produzida. E o que se reconhece é que elas estão imbricadas entre si, sem margens, enoveladas. Por vezes, algumas se sobrepõem; em outras, novas formas de ler se configuram.

Olhando os modos e tempos de ler em consonância com as escolhas de gêneros textuais, verificou-se que novos cânones de leitura estão sendo instituídos no lugar de cânones anteriores. Os sujeitos, ao escolherem os mais diversos gêneros textuais e os lerem simultaneamente, demonstram o quanto foram seduzidos por essa outra concepção de leitura e de leitor que vê o livro como um “objeto de uso instantâneo, para ser consumido e perdido ou até mesmo descartado depois de lido”. (PETRUCCI, 1999, p. 223). Isso significa que o modelo tradicional não mais se sustenta, e a rigidez das práticas de leitura tende cada vez mais a desaparecer.

Enfim, os leitores acadêmicos demonstraram estar inseridos na sociedade da cultura de mídia e mercado: lêem “de tudo um pouco” e, por isso, podem perder-se nas trajetórias de produção da leitura. Dessa forma, vão construindo um mosaico com fragmentos de tempos e recortes de gêneros textuais, que vão resultar nesse leitor “anárquico” referenciado no desenvolvimento dos capítulos.

O trabalho tratou de ilustrar algumas peças desse mosaico. Os dados ainda possibilitam novas e mesmo outras análises. A título de exemplo, poder-se-ia aprofundar o estudo do estatuto do texto acadêmico e sua produção de leitura como trabalho intelectual. Também poder-se-ia olhar mais de perto a questão do estatuto da leitura dos jornais como texto de análise-crítica-reflexão para os cursos superiores de Comunicação Social. Porém, isso é trabalho para o futuro.

Este estudo, em especial, pretendeu inventariar procedimentos de leitura, apresentar algumas abordagens de leitura que circulam no meio escolar e analisar os procedimentos de leitura de sujeitos leitores escolarizados em fase final de graduação. O

objetivo foi “*compreender as concepções e práticas de leitura de acadêmicos concluintes do curso de Comunicação Social – jornalismo*”.

Sobre as concepções de leitura e de leitor presentes no contexto dos sujeitos pesquisados, pode-se dizer que não há uma única concepção predominante, porém se entrelaçam as diferentes linhas apresentadas, tendo em vista que cada leitor constrói sua trajetória particular de leitura, de acordo com as experiências vividas nas diversas esferas sociais. Apesar disso, pode-se afirmar que estas formas muito particulares de “ir ao texto” não são suficientes para a constituição de um leitor crítico, engajado e seletivo, como prevê a linha político-diagnóstica. Reconhece-se, também, ser esta uma incumbência que o próprio curso precisa tomar para si, se de fato pretende formar um profissional competente em leitura, capaz de, como prevê em seu documento (Anexo I, p. 133) “*deixar-se transformar, constituir, pôr em questão ou modificar o que somos. A leitura é um experiência na qual se forma ou transforma aquilo que se é*” e, além disso, seus estudantes sejam capazes de “*analisar a conjuntura social*” (Anexo I, p. 133).

Assim, pode-se dizer que as abordagens (anunciadas no objetivo geral como concepções) de leitura e de leitor reconhecidas nos dados apontam para leitores e leituras no plural, porque não há só um tipo de leitura ou de leitor. Os modos, os tempos, as escolhas feitas e a trajetória sócio-histórica de cada sujeito em particular indicam concepções de leitura que respondem à influência da construção da sociedade (e ela sempre se dá de forma desigual): os dados indicam sujeitos que respondem a práticas individuais, livres e bastante flexíveis em termos de tipos de leitura e de modos de ler. É o que se pode chamar de leitor-consumidor-de livros, porque o que rege as práticas de leitura são suas necessidades mais imediatas; é como se a leitura fosse mais um produto entre os tantos que consomem em seu dia-a-dia. Portanto, sujeitos que têm condições de consumir sem, no entanto, possuírem critérios de consumo.

Por outro lado, os dados apresentados em relação aos encaminhamentos de leitura dos textos acadêmicos demonstram que as propostas de leitura não favorecem à constituição de um leitor conforme defende Freire, ou seja, de que o educando se sinta desafiado a estudar os livros sugeridos pelos docentes “*e não a lê-los por alto, como se os folheasse, apenas*” (p. 94 deste texto).

Os sujeitos da pesquisa, em sua grande maioria, não lêem o texto acadêmico como estudo e não apresentam uma postura crítica e sistemática de produção de leitura, haja vista que a maioria lê esses textos durante o período em que freqüentam as aulas.

Em vista disso, a instituição onde a pesquisa se deu tem de rever a questão da leitura como parte do currículo e mesmo retomar a própria noção de competência em leitura proposta no perfil do profissional do curso (Anexo I, p. 133). É necessário, pois, investir em discussões sobre a produção de leitura no ensino superior, e a formação continuada do corpo docente é uma possibilidade; do contrário, corre-se o risco de ser mais uma instituição que, como anuncia Orlandi (2001, p. 32-33) escolariza os níveis de reflexão e reduz a produção intelectual “*a meros programas curriculares em que a preocupação maior está em parecer ‘crítica’*”.

Para os sujeitos em questão, o fato de assumirem a função social da leitura como fundamental em suas vidas não lhes conferiu a constituição crítica e plena de um “leitor de mundo e da palavra”, conforme concebe Freire (1976, 1984, 1996). Contudo, as práticas de leitura em pequenos espaços de tempo revestem-se de uma multiplicidade de textos incapaz de formar o leitor seletivo, uma necessidade para o atual momento em que vivemos, quando uma exagerada oferta de impressos (também nos suportes eletrônicos) exige, mais do que nunca, um leitor crítico e seletivo, altamente letrado nos impressos e nos meios eletrônicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia (Org.). **Leituras no Brasil**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras – ALB, 1995.
- _____. (Org.) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- BATISTA & GALVÃO, Antônio Augusto Gomes/ Ana Maria de Oliveira. **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). CHARTIER, Pierre.(Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- CASTRO, Claudio de Moura. **O Brasil lê mal**. *Veja*, São Paulo, p. 20, mar. 2002.
- CHARTIER, Pierre.(Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Pierre. As revoluções da leitura no ocidente. ABREU, Márcia. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas : Pontes, 1995.
- DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Pesquisa empírica em ciências humanas**. São Paulo: Futura, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984/ 1ed. 1982.
- _____. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações?
- RIBEIRO, Vera Masagão. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.
- GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa Social**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- HARDT, Lúcia Schneider. **Os fios que tecem a docência**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991/1.ed.1985.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2. ed., 2004/ 1. ed. 1989.

- _____. **Texto & Leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas/São Paulo : Pontes/Editora da Unicamp, 1993.
- LAJOLO & ZILBERMAN, Marisa e Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003/ 3. ed./ 1.ed.1996.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- LÜDKE e ANDRÉ. Menga e Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003/10.ed./ 1. ed. 1982.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996/1. ed. 1983.
- _____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. ZILBERMANN & SILVA, Regina e Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1991.
- _____. Introdução: a leitura proposta e os leitores possíveis. ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- _____. **Discurso e leitura**. 6.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- _____. (org.) **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- OSAKABE, Haquira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. ZILBERMAN, Regina. **A leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo, Cortez, 2002.
- PELLEGRINI, Tânia. **A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado**. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memória/Ensaios>. Acesso em: 07 abril 2004.
- PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura, In: CAVALO & CHARTIER, Guglielmo e Roger. (org.) **História da leitura no mundo ocidental. Vol. 2**. São Paulo: Ática, 1999, p. 203-227.
- PFEIFFER, Cláudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Indicadores de analfabetismo**. Disponível em: http://www.ipm.org.br/an_bib_view.php?qp=Indicadores%20de%20analfabetismo&ctd Acesso em: 27 agosto 2003.
- _____. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- _____. **Alfabetismo e Atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura & Realidade Brasileira**. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986a.
- _____. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986b.
- _____. **Criticidade e Leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- _____. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo : Martins Fontes, 1993.
- _____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo : Autores Associados, 1987.

- _____
Leitura em Curso – trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a. (Coleção Linguagem e Sociedade)
- _____
Conferências sobre Leitura – trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b. (Coleção Linguagem e Sociedade)
- _____
Unidades de Leitura – trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003c. (Coleção Linguagem e Sociedade)
- _____
 (coord.) **A leitura nos Oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003d.
- SOARES, Magda. **Ler, Verbo Transitivo**. Disponível em:
 < <http://www.leiabrasil.org.br/leiaecomente>>. Acesso em: 23 março 2002.
- _____
Letramento: um tema em três gêneros. 2.ed. 6. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a, 1. ed.1998.
- _____
 As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. ZILBERMANN & SILVA, Regina e Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1991.
- _____
 Letramento e escolarização. RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003b.
- _____
 Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. Jan/Fev/Mar/Abr 2004, n. 32, p. 5-17.
- SOUZA, Pedro de. No excesso de leitura a deflação de leitor. ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998, p.127-137.
- VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. São Paulo : Martins Fontes, 1996.
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- ZILBERMANN, Regina. **A Leitura no Brasil: sua História e suas Instituições**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios>>. Acesso em: 04 junho 2003.
- ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

PESQUISA: PRÁTICAS DE LEITURA DE ACADÊMICOS DO ENSINO SUPERIOR JOINVILLE – SANTA CATARINA

Caro acadêmico do Curso de Comunicação Social – habilitação Jornalismo - do BOM JESUS/IELUSC.

O instrumento de pesquisa que você acaba de acessar pretende obter informações para um estudo que objetiva inventariar e compreender as práticas de leitura de estudantes do ensino superior. Apesar dos estudos referentes ao tema, há ainda questões a serem compreendidas e estudadas. Solicito que leiam atentamente cada questão e as respondam com a maior autenticidade possível. Quanto mais próximo do real for a resposta dada, maior será sua contribuição para o estudo.

De início, só tenho a agradecer pela sua valiosa colaboração.
Mara Cristina Fischer Rese

I – IDENTIFICAÇÃO

- A) Sexo: () masculino () feminino
- B) Idade: _____
- C) Você trabalha na área de seus estudos? () Sim () Não Horas semanais: _____
- D) Local/empresa _____ de _____ trabalho: _____
- E) Atividade _____ que _____ realiza: _____
- F) Tempo de trabalho/emprego (considerando todos os empregos): _____

II - SOBRE OS SEUS ESTUDOS INICIAIS

- Em que ano você concluiu o ensino médio?
 () Entre 1995 e 2000
 () Entre 1990 e 1994
 () Antes de 1999
 Que curso fez? _____
- Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental (1^o grau)?
 () Menos de oito anos
 () Oito anos
 () Nove anos
 () Dez anos
 () Mais de dez anos
- Quantos anos você levou para concluir o ensino médio (2^o grau)?
 () Menos de 3 anos
 () 3 anos
 () 4 anos
 () 5 anos
 () Mais de 6 anos

4. Na escola de ensino fundamental e médio, com qual frequência você **lia**:

	Freqüentemente (todo dia ou mais de quatro vezes/semana)	Às vezes (uma a duas vezes por semana)	Não lia
jornais			
revistas de informação geral (Época, IstoÉ etc.)			
revistas de humor/ quadrinhos			
revistas de divulgação científica (Galileu, Super Interessante etc.)			
romances, livros de ficção (literatura, de bolso)			
livros de auto ajuda/orientação pessoal			
livros didáticos (livro-texto das disciplinas)			
livros paradidáticos (complementares das disciplinas)			
textos no computador			
Outro? Qual: _____			

5. a) Que importância você atribui à leitura no ensino fundamental e médio?

- () Muito importante
 () Importante
 () Pouco importante
 () Insignificante

b) Por quê? _____

6. Ao ingressar na 1ª série de ensino fundamental, sabia ler:

- () muito bem () um pouco () muito pouco () nada

7. Em sua família, havia alguma prática de leitura? () Sim () Não

Se respondeu **sim**:

- a) Quando liam? _____
 b) Quem lia? _____
 c) O que cada um lia? _____

Se respondeu **não**, explique por quê: _____

8. Sua iniciação na leitura deu-se:

- () em casa, com algum familiar
 () na igreja
 () na educação pré-escolar
 () na escola fundamental – 1ª /4ª série.
 () na escola fundamental – 5ª/ 8ª série
 () no trabalho
 () Outro? Qual: _____

f) Livros de auto-ajuda													
g) Romances / ficção													
h) Livros acadêmicos													
i) Textos no mundo virtual													

11. As formas de leitura para cada tipo de texto:

Partes/Todo de Textos	Como Leio:			
	Leio integralmente	Aprofundo a leitura	Leio com rapidez e superficialmente	Não leio
a) Jornais (partes):				
Noticiário local				
Esportes				
Noticiário policial				
Noticiário nacional				
Programação de TV				
Horóscopo				
Classificados				
Política				
Humor, quadrinhos, passatempos, palavras cruzadas				
Economia e negócios				
Programação de cinema, teatro, shows e exposições				
Noticiário internacional				
Primeira página				
b) Revistas de informação semanal:				
Reportagem da capa				
Notícias da semana				
Cartas				
Variedades (cinema, vídeo, livros etc.)				
Opinião (ponto de vista etc.)				
Outro(s). Qual(is)?				
c) Revista de humor/quadrinhos Qual(is)?				
d) Revistas específicas: (especificar abaixo as que lê, tal como d do quadro anterior)				
g) De Religião:				
Bíblia				
Outro(s). Qual(is)?				
h) Auto-ajuda / Orientação Pessoal:				
i) Romances (ficção) de bolso:				
j) Livros / Textos Acadêmicos:				
l) Textos no Computador: Qual(is)?				

12. O(s) local(is) em que você comumente se coloca para ler:

Locais	O Que Leio	Não Leio
a) Em casa:		
Na sala		
No quarto (mesa específica)		
No quarto (deitado na cama)		
No WC/Banheiro		
Na varanda		
Outro(s) cômodo(s). Qual(is)?		
b) No local de trabalho:		
Na mesa de trabalho		
No local do lanche/refeição		
Outro(s) cômodo(s). Qual(is)?		
c) Na escola/instituição:		
Na biblioteca		
Na sala de aula		
Na(s) cantina(s)		
No(s) quiosque(s)		
Outro(s). Qual(is)? _____		
d) Em locais públicos:		
Em biblioteca(s) pública(s)		
Na(s) praça(s)		
Salas de espera (médico, dentista etc.)		
No(s) ônibus/lotação		
e) Outro(s) local(is). Qual(is)?		

13. Daquilo que você lê (conforme relação dada em 09, 10, 11), o que considera como:

- a) leitura busca de informações: _____
 b) leitura informativa e cultural: _____
 c) leitura lazer/entretenimento: _____
 d) leitura estudo/aprendizagem: _____

14. Indique as alternativas que melhor demonstrem as razões por que você lê.

- () exigência da escola
 () necessidade profissionais
 () exigência da sociedade/comunidade em que vive
 () exigência de participação em grupo de atuação (sindicato, diretório acadêmico, igreja, associação de bairro etc.)
 () participação em discussões e diálogo com amigos(as), marido, esposa, companheiro(a), namorado(a) ...
 () lê por gostar/ prazer
 () lê por necessidade de manter-se atualizado e informado
 () Outro(s) Qual(is)? _____

15. O que você considera pontos fortes/motivação para ler? _____
 Por quê? _____

16. O que você considera entrave/impedimento para a leitura? _____
 Por quê? _____

17. Dos livros e textos acadêmicos propostos pelos professores das disciplinas no curso de Comunicação Social – habilitação Jornalismo, você: (Assinale somente as alternativas que mais se aproximam de sua forma de agir. Dê uma **ordem de prioridade**, do maior [=1^o] para o menor [= 5^o, 6^o, ...] para as suas opções.)

- () lê priorizando a tarefa proposta para eles
 () seleciona à medida que serão discutidos em aula
 () seleciona aqueles de seu maior interesse
 () lê aqueles que dizem respeito às práticas/técnicas profissionais
 () lê aqueles que teorizam sobre assuntos diversos (Semiologia, Sociologia, Filosofia ...)
 () lê todos os textos propostos pelos docentes
 () lê todos os textos propostos **mais** a bibliografia complementar
 () lê preferencialmente aqueles que os professores trabalham nas aulas
 () lê aqueles que, pela dinâmica da aula, precisam ser lidos
 () lê aqueles que não são discutidos pelo professor
 () outro(s)? Qual(is)? _____

18. Como você avalia as **práticas de leitura** vivenciadas no curso superior? (Por práticas de leitura entende-se, por exemplo, os **modos** de propor as leituras: professores encaminham leitura para seminários; atividades preparatórias para apresentação de temas/trabalhos ; os fóruns de debate; indicativos para compreensão de textos teóricos e ou conceituais etc.)

- () úteis
 () enriquecedoras
 () instigadoras
 () enfadonhas (cansativas)
 () nada acrescentam
 () outra(s) definição(ões)? Qual(is)? _____

19. Como você avalia os encaminhamentos (as formas de auxiliar nas leituras) de leitura dados pelos professores durante o curso de graduação?

- () oportunos
 () motivadores
 () desestimulantes
 () inexistentes
 () outra(s) definição(ões)? Qual(is)? _____

20. Como você se define enquanto leitor dos textos acadêmicos ao longo do curso?

- () faço as leituras e as aprofundo
 () faço as leituras, porém não as aprofundo
 () faço somente as leituras obrigatórias
 () estou presente nas aulas, mas não leio os textos sugeridos
 () outra(s)? definição(ões)? Qual(is)? _____

21. Como considera o tempo que você destina para as leituras dos seguintes tipos de textos:

	Muito Bom	Suficiente	Insuficiente
a) Jornais			
b) Revistas de informações (Veja, Isto É etc.)			
c) Revistas de humor/ quadrinhos			
d) Revista específicas sobre:			
Carros, motos, esportes radicais			
Sexo			
Moda			
TV			

Viagens/turismo			
e) Livros religiosos (incluindo a bíblia)			
f) Livros de auto-ajuda/orientação pessoal			
g) Romances/ficção			
h) Livros/textos acadêmicos			
i) Textos no mundo virtual			

22. Você considera que o ambiente físico (local, iluminação, espaço, ruído etc.) tem interferência na leitura/leitor? () Sim () Não

Se respondeu **sim**, explique:

- a) de que modo? _____
 b) por quê? _____

23. Que importância você atribui à leitura na atualidade?

- () Muito importante
 () Importante
 () Pouco importante
 () Insignificante

Por quê? _____

24. Em relação à aquisição de livros:

	Sempre	Às vezes	Nunca
a) Compra os seus livros			
b) Empresta na(s) biblioteca(s)			
c) Tira cópia da maioria dos textos de que precisa			
d) É assinante de algum jornal			
e) É assinante de alguma revista de informação de sua área			
f) É assinante de alguma revista de informação (Veja etc.)			
g) É assinante de alguma revista de entretenimento (sobre TV, moda, carros, sexo etc.)			
h) Compra os livros na(s) livrarias			
i) Compra os livros no(s) sebo(s)			
j) Compra as revistas nas bancas			
l) Adquire os livros de “segunda mão” (de ex-acadêmicos, por exemplo)			

25. O que foi mais significativo na sua experiência de leitura no ensino superior? (Também pode colocar os contrapontos neste espaço).

26. Se tiver outras observações em relação ao tema tratado, por gentileza, faça as considerações. Eu agradeço.

APÊNDICE II – RESULTADOS DA PESQUISA OBTIDOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO (ANEXO I)

1. Ano em que os sujeitos concluíram o Ensino Médio (segundo grau):

PERÍODO	TOTAL	%
Entre 1995 e 2001	10	66.67
Entre 1990 e 1994	2	13.33
Antes de 1999	0	0.00
Não informado	3	20.00
TOTALIZAÇÃO	15	100.00

2. Tempo que os sujeitos levaram para concluir o Ensino Médio (segundo grau):

TEMPO	TOTAL	%
Menos de 3 anos	0	0.00
3 anos	12	80.00
4 anos	0	0.00
5 anos	0	0.00
Mais de 6 anos	0	0.00
Não informado	3	20.00
TOTALIZAÇÃO	15	100.00

3. Tempo que os sujeitos levaram para concluir o Ensino Fundamental (1^o grau = 1^a a 8^a séries):

TEMPO	TOTAL	%
Menos de 8 anos	0	0.00
8 anos	11	73.33
9 anos	1	6.67
10 anos	0	0.00
Mais de 10 anos	0	0.00
Não informado	3	20.00
TOTALIZAÇÃO	15	100.00

4. Frequência com que os sujeitos liam os seguintes tipos de leitura durante o período escolar, de ensino fundamental a ensino médio:

TIPOS DE LEITURA	Freqüentemente		Às vezes		Não lê		Não informado		Totalização	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Jornais	2	13.33	8	53.33	3	20.00	2	13.33	15	100.00
Revistas de Informação Geral (Época, IstoÉ etc.)	2	13.33	8	53.33	3	20.00	2	13.33	15	100.00
Revistas de humor/quadrinhos	6	40.00	2	13.33	5	33.33	2	13.33	15	100.00
Revistas de divulgação científica (Galileu, Super Interessante etc.)	2	13.33	7	46.67	4	26.67	2	13.33	15	100.00
Romances, livros de ficção (literatura, de bolso)	6	40.00	4	26.67	3	20.00	2	13.33	15	100.00
Livros de auto ajuda/orientação pessoal	3	20.00	1	6.67	9	60.00	2	13.33	15	100.00
Livros didáticos (livro-texto das disciplinas)	5	33.33	6	40.00	2	13.33	2	13.33	15	100.00
Livros paradidáticos (complementares das disciplinas)	2	13.33	7	46.67	4	26.67	2	13.33	15	100.00
Textos no computador	2	13.33	4	26.67	7	46.67	2	13.33	15	100.00

5. Importância que os sujeitos atribuem à leitura prática no Ensino Médio e Fundamental para a sua formação como leitor:

CONCEITO	TOTAL	%
Muito importante	11	73.33
Importante	1	6.67
Pouco importante	0	0.00
Insignificante	0	0.00
Não informado	3	20.00
TOTALIZAÇÃO	15	100.00

Justificativas pessoais da questão 5 emitidas pelos sujeitos a respeito:

Penso que qualquer tipo de leitura seja importante
Porque, quanto mais se lê, mais se sabe
Para criar o hábito, complementação de informações
A leitura é a diferença que você vai fazer não som
Amplia a capacidade de raciocínio e compreensão do mundo
Criou o hábito
Comecei a procurar o que realmente me interessava
Bom desenvolvimento na escrita, formação de estilo

6. Nível de leitura dos sujeitos ao ingressarem na 1ª série do Ensino Fundamental (1º grau):

CONCEITO	TOTAL	%
Muito bem	1	6.67
Um pouco	6	40.00
Muito pouco	2	13.33
Nada	2	13.33
Não informado	4	26.67
TOTALIZAÇÃO	15	100.00

7. Ocorrência da prática de leitura no ambiente familiar dos sujeitos:

CONCEITO	TOTAL	%
Sim	7	46.67
Não	4	26.67
Não informado	4	26.67
TOTALIZAÇÃO	15	100.00

Em caso de resposta negativa, os sujeitos expressaram o porquê:

Meus pais não tem o hábito de ler
Não existia prática, mas todo mundo sempre leu bastante e trocou idéias sobre as leituras
Meus pais estudaram até a 4ª série e não tiveram esse hábito

Em caso de resposta positiva, os sujeitos detalharam quando liam, quem lia e o que liam:

QUANDO LIAM:
Todos
Sempre
Sempre
Nos horários de lazer
Sempre

Antes de dormir
QUEM LIA:
Pai, mãe e 3 irmãos
Minha mãe
Pai, irmã
A família no geral, existe este hábito até hoje
Pai e irmã
Meus pais
O QUE CADA UM LIA:
Jornais, livros didáticos, materiais históricos, ideológicos e partidários também
Literatura inglesa, brasileira, americana, principalmente romances, além de revistas e jornais
Romances, jornais, tudo
Romances, jornal, livro espírita, gibis, revistas semanais
Gibis, jornais e revistas em geral
Livros de histórias

8. Local de iniciação dos sujeitos na prática da leitura:

LOCAL	TOTAL	%
Em casa, com algum familiar	7	46.67
Na igreja	0	0.00
Na educação pré-escolar	0	0.00
Na escola fundamental – 1 ^a /4 ^a série	4	26.67
Na escola fundamental – 5 ^a /8 ^a série	0	0.00
No trabalho	0	0.00
Não informado	4	26.67
TOTALIZAÇÃO	15	100.00

9. Frequência de leitura dos sujeitos dos diferentes tipos de materiais de leitura:

TIPOS DE LEITURA	Frequentemente (praticamente todos os dias)		Às vezes (uma a duas vezes por semana)		Não lê		Não informado		Totalização	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Jornais	6	40.00	3	20.00	3	20.00	3	20.00	15	100.00
Revistas de informação geral (Época, IstoÉ etc.)	2	13.33	8	53.33	2	13.33	3	20.00	15	100.00
Revistas de humor/quadrinhos	0	0.00	3	20.00	9	60.00	3	20.00	15	100.00
Revistas específicas sobre:										
Carros, motos, esportes	0	0.00	1	6.67	11	73.33	3	20.00	15	100.00
Sexo	0	0.00	2	13.33	10	66.67	3	20.00	15	100.00
Moda	1	6.67	5	33.33	6	40.00	3	20.00	15	100.00
TV	0	0.00	5	33.33	7	46.67	3	20.00	15	100.00
Viagens/turismo	1	6.67	0	0.00	11	73.33	3	20.00	15	100.00
Livros religiosos (incluindo a Bíblia)	0	0.00	3	20.00	9	60.00	3	20.00	15	100.00
Livros de auto-ajuda/orientação pessoal	0	0.00	6	40.00	6	40.00	3	20.00	15	100.00
Romances/ficção	3	20.00	5	33.33	4	26.67	3	20.00	15	100.00
Livros/textos acadêmicos	9	60.00	1	6.67	2	13.33	3	20.00	15	100.00
Textos no mundo virtual	7	46.67	1	6.67	4	26.67	3	20.00	15	100.00

10 (A). Indicação dos períodos (do dia) dedicados pelos sujeitos à leitura:

TIPOS DE LEITURA	Matutino		Vespertino		Noturno		Não lê		Não respondeu		TOTAL	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Jornais	8	53,33	1	6,67	0	0,00	0	0,00	6	40,00	15	100,00
Revistas de informação geral (Época, IstoÉ etc.)	0	0,00	5	29,41	5	29,41	0	0,00	7	41,18	17	100,00
Revistas de humor/quadrinhos	0	0,00	0	0,00	1	6,67	5	33,33	9	60,00	15	100,00
Revistas específicas sobre:												
Carros, motos, esportes	0	0,00	1	6,67	0	0,00	5	33,33	9	60,00	15	100,00
Sexo	0	0,00	1	6,67	0	0,00	4	26,67	10	66,67	15	100,00
Moda	0	0,00	3	20,00	1	6,67	2	13,33	9	60,00	15	100,00
TV	0	0,00	2	13,33	1	6,67	1	6,67	11	73,33	15	100,00
Viagens/turismo	0	0,00	0	0,00	2	13,33	2	13,33	11	73,33	15	100,00
Livros religiosos (incluindo a Bíblia)	0	0,00	0	0,00	3	20,00	5	33,33	7	46,67	15	100,00
Livros de auto-ajuda/orientação pessoal	1	6,67	0	0,00	3	20,00	2	13,33	9	60,00	15	100,00
Romances/ficção	2	10,53	2	10,53	6	31,58	1	5,26	8	42,11	19	100,00
Livros/textos acadêmicos	4	17,39	5	21,74	8	34,78	0	0,00	6	26,09	23	100,00
Textos no mundo virtual	5	25,00	4	20,00	3	15,00	1	5,00	7	35,00	20	100,00
TOTAL	20	9,35	24	11,21	33	15,42	28	13,08	109	50,93	214	100,00

*OBSERVAÇÃO: Vê-se que na totalização dos números de respostas há uma variação entre 15 e 23 respostas, apesar de termos apenas 15 sujeitos que responderam ao questionário. Este número deve-se ao dado de que alguns sujeitos apontaram mais de uma alternativa como representativa de sua resposta.

10 (B). Indicação dos períodos (da semana) dedicados pelos sujeitos à leitura:

TIPOS DE LEITURA	2 ^a		3 ^a		4 ^a		5 ^a		6 ^a		Sáb		Dom		Não lê		Não respondeu		TOTAL	
	TT	%	TT	%	TT	%	TT	%	TT	%	TT	%	TT	%	TT	%	TT	%	TT	%
Jornais	6	13,33	6	13,33	7	15,56	7	15,56	6	13,33	3	6,67	4	8,89	0	0,00	6	13,33	45	100,0
Revistas de informação geral (Época, IstoÉ etc.)	4	14,81	1	3,70	3	11,11	1	3,70	1	3,70	4	14,81	5	18,52	0	0,00	8	29,63	27	100,0
Revistas de humor/quadrinhos	0	0,00	0	0,00	1	5,88	0	0,00	1	5,88	1	5,88	1	5,88	5	29,41	8	47,06	17	100,0
Revistas específicas sobre:																				
Carros, motos, esportes	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	6,67	5	33,33	9	60,00	15	100,0
Sexo	1	6,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	26,67	10	66,67	15	100,0
Moda	0	0,00	0	0,00	1	6,67	1	6,67	0	0,00	0	0,00	2	13,33	2	13,33	9	60,00	15	100,0
TV	1	4,55	1	4,55	3	13,64	1	4,55	2	9,09	1	4,55	2	9,09	1	4,55	10	45,45	22	100,0
Viagens/turismo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	6,25	1	6,25	3	18,75	2	12,50	9	56,25	16	100,0
Livros religiosos (incluindo a Bíblia)	1	4,35	1	4,35	1	4,35	2	8,70	2	8,70	2	8,70	2	8,70	5	21,74	7	30,43	23	100,0
Livros de auto-ajuda/orientação pessoal	1	6,25	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	6,25	2	12,50	2	12,50	10	62,50	16	100,0
Romances/ficção	3	8,11	3	8,11	3	8,11	4	10,81	5	13,51	4	10,81	5	13,51	1	2,70	9	24,32	37	100,0
Livros/textos acadêmicos	8	13,11	8	13,11	8	13,11	8	13,11	7	11,48	8	13,11	7	11,48	0	0,00	7	11,48	61	100,0
Textos no mundo virtual	7	15,22	7	15,22	7	15,22	6	13,04	7	15,22	2	4,35	2	4,35	1	2,17	7	15,22	46	100,0
TOTAL	32	9,01	27	7,61	34	9,58	30	8,45	32	9,01	27	7,61	36	10,14	28	7,89	109	30,70	355	100,0

*OBSERVAÇÃO: Vê-se que na totalização dos números de respostas há uma variação entre 15 e 61 respostas, apesar de termos apenas 15 sujeitos que responderam ao questionário. Este número deve-se ao dado de que alguns sujeitos apontaram mais de uma alternativa como representativa de sua resposta.

11. Forma como os sujeitos lêem os diferentes tipos de leitura

TIPOS DE LEITURA	Lê integralmente		Aprofunda a leitura		Lê com rapidez e superficialmente		Não lê		Não respondeu		TOTAL	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
JORNAIS:												
Noticiário local	8	53,33	2	13,33	1	6,67	1	6,67	3	20,00	15	100,00
Esportes	1	6,67	0	0,00	3	20,00	8	53,33	3	20,00	15	100,00
Noticiário policial	3	20,00	2	13,33	4	26,67	3	20,00	3	20,00	15	100,00
Noticiário nacional	3	20,00	4	26,67	4	26,67	1	6,67	3	20,00	15	100,00
Programação de TV	1	6,67	1	6,67	5	33,33	5	33,33	3	20,00	15	100,00
Horóscopo	0	0,00	0	0,00	2	13,33	10	66,67	3	20,00	15	100,00
Classificados	0	0,00	0	0,00	3	20,00	9	60,00	3	20,00	15	100,00
Política	4	26,67	1	6,67	3	20,00	4	26,67	3	20,00	15	100,00
Humor, quadrinhos, passatempos, palavras cruzadas	1	6,67	0	0,00	5	33,33	6	40,00	3	20,00	15	100,00
Economia e negócios	3	20,00	2	13,33	5	33,33	2	13,33	3	20,00	15	100,00
Programação de cinema, teatro, shows e exposições	8	53,33	2	13,33	0	0,00	2	13,33	3	20,00	15	100,00
Noticiário internacional	3	20,00	2	13,33	5	33,33	2	13,33	3	20,00	15	100,00
Primeira página	9	60,00	0	0,00	2	13,33	1	6,67	3	20,00	15	100,00
REVISTAS DE INFORMAÇÃO SEMANAL												
Reportagem de capa	7	46,67	3	46,67	1	6,67	1	6,67	3	20,00	15	100,00
Notícias da semana	5	33,33	2	33,33	4	26,67	1	6,67	3	20,00	15	100,00
Cartas	2	13,33	0	13,33	4	26,67	6	40,00	3	20,00	15	100,00
Variedades (cinema, vídeo, livros etc.)	4	26,67	1	26,67	4	26,67	3	20,00	3	20,00	15	100,00
Opinião (editoriais, ponto de vista etc.)	3	20,00	1	20,00	5	33,33	3	20,00	3	20,00	15	100,00

REVISTAS DE HUMOR/QUADRINHOS												
Carros, motos, esportes etc.	1	6,67	0	6,67	0	0,00	11	73,33	3	20,00	15	100,00
Sexo	0	0,00	0	0,00	2	13,33	10	66,67	3	20,00	15	100,00
Moda	3	20,00	0	20,00	4	26,67	5	33,33	3	20,00	15	100,00
TV	0	0,00	1	0,00	5	33,33	6	40,00	3	20,00	15	100,00
Viagens/turismo	1	6,67	0	6,67	5	33,33	6	40,00	3	20,00	15	100,00
DE RELIGIÃO												
Bíblia	0	0,00	1	6,67	3	20,00	8	53,33	3	20,00	15	100,00
Auto-ajuda/orientação pessoal	2	13,33	0	0,00	4	26,67	6	40,00	3	20,00	15	100,00
Romances (ficção) de bolso	7	46,67	1	6,67	1	6,67	3	20,00	3	20,00	15	100,00
Livros/textos acadêmicos	3	20,00	7	46,67	1	6,67	1	6,67	3	20,00	15	100,00
Textos no computador	7	46,67	0	0,00	1	6,67	4	26,67	3	20,00	15	100,00
TOTAL	89	21,19	33	7,86	86	20,48	128	30,48	84	20,00	420	100,00

Nos tipos de leituras informadas pelos sujeitos, alguns deles especificaram o que lêem dentro de cada categoria proposta (dentro da opção Qual(is)). Abaixo é apresentada a compilação destas informações:

OBS: Dos 15 sujeitos que responderam à pesquisa, 7 informaram suas preferências de leitura, o que corresponde a 46,67%.

REVISTA DE INFORMAÇÃO SEMANAL	REVISTAS DE HUMOR/QUADRINHOS	DE RELIGIÃO	TEXTOS NO COMPUTADOR
	A primeira que encontro		Diversos textos da Internet, em específicos textos.
	Gibis		Muito variados, assuntos que agreguem conhecimento.
	Gibis, Mad, Asterix, Angeli, Snoopy, Garfield, Cal		Observatório da imprensa
	Turma da Mônica		Sites de jornais, e-mails recebidos etc.
			Web jornalismo
			Relacionados com minha monografia

	Shoppings, marketing, comunicação		Área de trabalho
--	-----------------------------------	--	------------------

12. Indicações dos sujeitos sobre os locais de leitura e os respectivos materiais de leitura:

EM CASA:

Na sala	No quarto (mesa específica)	No quarto (deitado na cama)	No WC/Banheiro	Na varanda	Em outros cômodos
Não lê	Não lê	Tudo	Revistas	Não lê	Não lê
Livros e materiais em geral	Livros e materiais em geral	Livros e materiais em geral	Não lê	Geral	Literatura
Jornais, revistas	Não lê	Romances, textos da faculdade, revistas	Não lê	Não lê	Não lê
Revistas e livros	Não lê	Revistas, livros e textos acadêmicos	Revistas e livros	Não lê	Não lê
Revistas	Não lê	Textos acadêmicos, livros	Gibis	Não lê	Não lê
Não lê	Livros complementares, romance e reportagens	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê
Não lê	Não lê	Textos acadêmicos	Não lê	Não lê	Não lê
Não lê	Estudo, trabalho	Revistas de beleza, alimentação, construção...	Não lê	Não lê	Não lê

NO LOCAL DE TRABALHO:

Na mesa de trabalho	No local do lanche/refeição	Em outros cômodos
Revistas/Internet	Não lê	Não lê
Textos da Internet e jornais impressos	Folhetim e/ou literatura de bolso	Não lê
Textos enviados por e-mail, textos da faculdade	Textos da faculdade, livros em geral	Não lê
Jornais	Jornais	Não lê
Textos acadêmicos	Textos acadêmicos	Não lê
Não lê	Não lê	Não lê

Jornais e revistas	Não lê	Não lê
Trabalho, estudo	Não lê	Não lê

NA ESCOLA/INSTITUIÇÃO:

Na biblioteca	Na sala de aula	Na(s) cantina(s)	No(s) quiosque(s)	Em outros cômodos
Revistas	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê
Material específico	Material em geral	Material em geral	Material em geral	Não lê
Jornais, textos do curso	Textos do curso	Não lê	Não lê	Não lê
Livros, textos acadêmicos e jornais	Textos de aula e textos virtuais	Anotações de aula, revistas	Anotações de aula	Não lê
Jornais	Textos acadêmicos	Não lê	Não lê	Não lê
Jornal, revista, livros complementares	Textos complementares	Não lê	Não lê	Não lê
Não lê	Textos acadêmicos	Não lê	Não lê	Não lê
Estudo, trabalho, revistas...	Estudo, trabalho	Não lê	Não lê	Não lê

EM LOCAIS PÚBLICOS:

Em biblioteca(s) pública(s)	Na(s) praça(s)	Salas de espera (médico, dentista etc.)	No(s) ônibus/lotação	Em outros cômodos
Não lê	Não lê	Não lê	Não lê	Não lê
Não lê	O que tiver na bolsa	Revistas ou livros de bolso	Livro de bolso ou material voltado para a faculdade	Não lê
Livros	Não lê	Livros e/ou textos da faculdade	Livros e/ou textos da faculdade	Não lê
Livros	Livros	Revistas	Não lê	Não lê
Não lê	Textos acadêmicos	Revista TV, fúteis	Textos acadêmicos	Não lê
Não lê	Não lê	Revistas	Não lê	Não lê
Não lê	Não lê	Revistas	Não lê	Não lê
Estudo	Não lê	Revistas que estão no local	Estudo, trabalho	Não lê

OBS: Dos 15 sujeitos que responderam à pesquisa, 7 deles informaram que não lêem em nenhum dos locais indicados, o que equivale a 46,67%.

13. Classificação das leituras dos sujeitos (conforme concepção de cada um) de acordo com as categorias abaixo descritas:

Leitura busca de informações	Leitura informativa e cultural	Leitura lazer/entretenimento	Leitura estudo/aprendizagem
Jornais, revista de informações gerais e específicas	Jornais, revista de informações gerais e específicas		Literatura sempre voltada para o momento de estudo
Jornais, revistas, textos Internet	Jornais, revistas, textos Internet, livros	Livros	Livros, textos didáticos
Jornais e revistas gerais	Revistas específicas, livros e textos	Livros revistas específicas	Livros e textos didáticos
Jornais, textos virtuais e revistas semanais	Revistas mensais, livros e textos acadêmicos	Revistas semanais, informativos virtuais e jornais	Textos acadêmicos, livros e jornais
Todos	Todos	Livros de romance reportagem	
Jornais, revistas, textos da faculdade	Livros, romances, textos sobre a cultura (teatro)	Romances	Textos da faculdade, jornais, revistas
Jornais, revistas de informação geral	Revistas específicas	Livros de ficção / romance	Textos/livros acadêmicos, revistas específicas

14. Indicação das razões pelas quais os sujeitos lêem:

RAZÕES PARA LEITURA	TOTAL	%
Exigência da escola	5	12,82
Necessidades profissionais	5	12,82
Exigência da sociedade/comunidade em que vive	1	2,56
Exigência de participação em grupo de atuação (sindicato, diretório acadêmico, igreja, associação de bairro etc.)	5	12,82
Lê por gostar/prazer	8	20,51
Lê por necessidade de manter-se atualizado e informado	8	20,51
Outros	0	0,00
Não respondeu	7	17,95
TOTAL	39	100,00

15. A questão 15 perguntava aos sujeitos o que consideravam pontos fortes/motivação para ler; 100% dos sujeitos questionados não responderam a esta questão.

16. A questão 16 perguntava aos sujeitos o que consideravam entraves/impedimentos para a leitura; 100% dos sujeitos não responderam a esta questão.

17. A questão 17 pedia aos sujeitos que estabelecessem prioridades às alternativas apresentadas no questionário de acordo com o seu comportamento diante dos livros e textos acadêmicos propostos pelos professores das disciplinas do Curso de Comunicação Social; 100% das respostas apresentavam incoerências de entendimento do enunciado da questão, o que levou à anulação da mesma, a fim de que não fossem apresentados resultados que pudessem comprometer a coerência e seriedade da pesquisa.

18. Avaliação dos sujeitos acerca das práticas de leitura vivenciadas no curso superior:

OPÇÕES	TOTAL	%
Úteis	2	13,33
Enriquecedoras	6	40,00
Instigadoras	3	20,00
Enfadonhas (cansativas)	0	0,00

Nada acrescentam	0	0,00
Outra	0	0,00
Não respondeu	4	26,67
TOTAL	15	100,00

19. Avaliação dos sujeitos acerca dos encaminhamentos dados pelos professores às leituras durante o curso de graduação:

OPÇÕES	TOTAL	%
Oportunos	4	26,67
Motivadores	7	46,67
Desestimulantes	1	6,67
Inexistentes	0	0,00
Outra	0	0,00
Não respondeu	3	20,00
TOTAL	15	100,00

20. Autodefinição dos sujeitos enquanto leitores dos textos acadêmicos ao longo do curso:

OPÇÕES	TOTAL	%
Faço as leituras e as aprofundo	6	40,00
Faço as leituras, porém não as aprofundo	5	33,33
Faço somente as leituras obrigatórias	1	6,67
Estou presente nas aulas, mas não leio os textos sugeridos	0	0,00
Outra	0	0,00
Não respondeu	3	20,00
TOTAL	15	100,00

21. Avaliação dos sujeitos acerca do tempo que destinam para as leituras dos diferentes tipos de textos:

TIPOS DE LEITURA	Muito Bom		Suficiente		Insuficiente		Não respondeu		TOTAL	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Jornais	2	13,33	5	33,33	6	40,00	2	13,33	15	100,00
Revistas de informação geral (Época, IstoÉ etc.)	1	6,67	5	33,33	7	46,67	2	13,33	15	100,00
Revistas de humor/quadrinhos	0	0,00	3	20,00	10	66,67	2	13,33	15	100,00
Revistas específicas sobre:										
Carros, motos, esportes	1	6,67	1	6,67	11	73,33	2	13,33	15	100,00
Sexo	1	6,67	2	13,33	10	66,67	2	13,33	15	100,00
Moda	0	0,00	7	46,67	6	40,00	2	13,33	15	100,00
TV	1	6,67	5	33,33	7	46,67	2	13,33	15	100,00
Viagens/turismo	0	0,00	5	33,33	8	53,33	2	13,33	15	100,00
Livros religiosos (incluindo a Bíblia)	0	0,00	3	20,00	10	66,67	2	13,33	15	100,00
Livros de auto-ajuda/orientação pessoal	0	0,00	5	33,33	8	53,33	2	13,33	15	100,00
Romances/ficção	5	33,33	2	13,33	6	40,00	2	13,33	15	100,00
Livros/textos acadêmicos	4	26,67	0	0,00	9	60,00	2	13,33	15	100,00
Textos no mundo virtual	4	26,67	6	40,00	3	20,00	2	13,33	15	100,00
TOTAL	19	9,74	49	25,13	101	51,79	26	13,33	195	100,00

22. Avaliação dos sujeitos acerca do questionamento em relação à existência ou não de influência do ambiente físico (local, iluminação, espaço, ruído etc.) na leitura:

CONCEITO	TOTAL	%
Sim	11	73.33
Não	1	6.67
Não informado	3	20.00
TOTALIZAÇÃO	15	100.00

Em caso de resposta afirmativa, os sujeitos foram questionados sobre o modo como o ambiente físico influencia na leitura e por que existe esta influência. As respostas são apresentadas abaixo:

Modo como o ambiente físico influencia na leitura:	Porque o ambiente físico influencia na leitura:
Atrapalha a concentração	
Na apreensão e fluência	
Me distraem	Porque prefiro conversar a ler
No bem estar, no prazer da leitura e na agilidade	O conforto está diretamente relacionado com a leitura
Na concentração	Conforme ruídos e iluminação você se concentra mais ou menos
A falta de luz adequado desmotiva a leitura	Pois cansa os olhos
Proporciona conforto/prazer/facilidade	Proporciona conforto/prazer/facilidade
Pouca iluminação e barulho prejudicam concentração	Dificuldade de concentração
Concentração	
Na concentração	Eu só consigo ler quando tem silêncio

23. Importância atribuída pelos sujeitos à leitura em suas vidas sob o ponto na atualidade:

CONCEITO	TOTAL	%
Muito importante	12	80.00
Importante	0	0.00
Pouco importante	0	0.00
Insignificante	0	0.00
Não informado	3	20.00
TOTALIZAÇÃO	15	100.00

24. Formas como os sujeitos adquirem seus livros:

FORMAS DE AQUISIÇÃO	Sempre		Às vezes		Nunca		Não respondeu		Totalização	
	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Compra os livros	4	26.67	7	46.67	2	13.33	2	13.33	15	100.00
Empresta na(s) biblioteca(s)	5	33.33	7	46.67	1	6.67	2	13.33	15	100.00
Tira cópia da maioria dos textos de que precisa	3	20.00	9	60.00	1	6.67	2	13.33	15	100.00
É assinante de algum jornal	1	6.67	3	20.00	9	60.00	2	13.33	15	100.00
É assinante de alguma revista de informação de sua área	2	13.33	2	13.33	9	60.00	2	13.33	15	100.00
É assinante de alguma revista de informação (como Veja, IstoÉ etc.)	2	13.33	4	26.67	7	46.67	2	13.33	15	100.00
É assinante de alguma revista de entretenimento	0	0.00	2	13.33	11	73.33	2	13.33	15	100.00
Compra os livros na(s) livraria(s)	4	26.67	7	46.67	2	13.33	2	13.33	15	100.00
Compra os livros no(s) sebo(s)	3	20.00	9	60.00	1	6.67	2	13.33	15	100.00
Compra as revistas nas bancas	2	13.33	7	46.67	4	26.67	2	13.33	15	100.00
Adquire os livros de "segunda mão" (de ex-acadêmicos", por exemplo)	0	0.00	6	40.00	7	46.67	2	13.33	15	100.00

25. Análise dos sujeitos a respeito do que foi mais significativo na experiência de leitura do Ensino superior:

Acho que os professores poderiam incentivar mais a leitura. Ainda hoje, e em um curso de jornalismo, existem alunos que detestam ler e só o fazem por obrigação. É uma pena que as pessoas não vejam a leitura com a importância que ela realmente tem. Na minha experiência acadêmica, as disciplinas que mais me incentivaram a ler foram as de redação. As outras disciplinas possuem leituras, mas que são tratadas como obrigatórias. Muitas vezes lemos e o professor acaba não cobrando o texto porque a maioria dos colegas não leu. Isso é desestimulante. Mesmo assim, acredito que fiz boas e grandes leituras na faculdade. Só me arrependo de não ter lido tanto quanto gostaria. Acho o tema da sua pesquisa de extrema importância e necessidade para se avaliar a qualidade da leitura no Ensino Superior. Parabéns!

A leitura para o estudo do jornalismo ajuda a ampliar os conhecimentos em diversas áreas. Esse conhecimento contribui para o exercício da profissão, colaborando para debates, discussões e na hora de elaborar os textos informativos (jornalísticos).

Quando entramos no ensino superior, a coisa mais clara que eu identifico (e que eu quero que aconteça) é a mudança interior, mudança de visão de mundo. Não quero ser a mesma pessoa que entrou na faculdade há alguns anos e a leitura é fundamental para essa desconstrução de uma pessoa para o surgimento de outra. O mundo das idéias é fundamentalmente essencial para construir a nossa vivência prática e, mais do que tudo, a nossa satisfação. Ler é uma necessidade básica na minha vida. é como me alimentar. E a faculdade traz as novas possibilidades e as novas visões de leitura. Quando penso em quanta coisa eu deixaria de ter lido (livros e textos que considere maravilhosos) se eu não tivesse entrado na faculdade, vejo o quanto mudei e o quanto posso mudar com o que já aprendi.

A aprendizagem e as discussões sobre jornalismo literário. Já gostava deste tipo de leituras. Depois das aulas, me apaixonei e continuo lendo.

A experimentação da leitura, como forma de conhecimento, apareceu muito tarde da minha vida, só na faculdade, que houve essa cobrança maior da leitura. E por isso acredito que o ensino superior é muito válido, não somente por te tornar um profissional habilitado, mas, principalmente, por tornar o indivíduo um produtor de conhecimento, se assim ele o querer é claro.

Conhecer novas formas de texto e elevar significativamente meu nível de leitura.

Li sobre muitas coisas que nunca havia lido. Aprendi a gostar de muitas coisas "novas" para mim. Aprendi a ver o mundo com outros olhos com as leituras feitas durante o curso.

Textos interessantes são que aqueles que o professor exemplifica com a prática no dia-a-dia, trazendo o assunto para a realidade do aluno. É importante que uma disciplina complete a outra. Facilita a absorção dos assuntos e envolve mais o acadêmico.

26. Considerações e observações colocadas pelos sujeitos acerca do tema tratado na pesquisa:

Mais do que estimular a leitura, as pessoas devem conseguir enxergar o quanto necessitamos dela. leitura é informação, prazer, cultura e necessidade. somos selvagens sem ela. ler é um direito, mas a população vê como uma obrigação. isso é dolorido demais. quanta gente luta pelos seus direitos e não vê que na palavra existem milhares de possibilidades de se libertar e de lutar, nem que seja a liberdade interior, a liberdade de dizer eu sei, eu já pensei sobre isso, eu gostei do que eu li, eu me sinto bem por saber.

Parabéns pelo trabalho.

ANEXO I – PERFIL DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL / HABILITAÇÃO JORNALISMO DO INSTITUTO SUPERIOR E CENTRO EDUCACIONAL LUTERANO BOM JESUS/IELUSC – SC

JORNALISMO

O Curso:

Duração: 8 semestres (Bacharel)

Turno: noturno, com aulas aos sábados pela manhã.

Vagas: 50

Créditos Mínimos: O acadêmico pode optar pelo número de disciplinas que deseja cursar no semestre, respeitando a carga mínima de 16 créditos.

Perfil do profissional:

Para enfrentar a rapidez das mudanças e o conseqüente obsolescimento do conhecimento disponível, o comunicador deve desenvolver o hábito da investigação sistemática, isto é, deve assumir uma atitude de pesquisa permanente diante da realidade e buscar o desenvolvimento da competência para nela intervir, com base em conhecimento atualizado. É inegável que estamos hoje mais informados, mas, paradoxalmente, mais influenciáveis e superficiais, precisamente porque não podemos mais ter acesso ao conjunto do acervo humano de conhecimento. Assim, em vez de acumular informações, é preciso que desenvolvamos recursos para resgatá-las a cada momento e para contextualizá-las sempre. Neste contexto a função básica do comunicador é contribuir para tornar possível a análise mais profunda do cotidiano através do desenvolvimento de algumas competências fundamentais:

- Competência em leitura: ler é deixar-se transformar, constituir, pôr em questão ou modificar o que somos. A leitura é uma experiência na qual se forma ou transforma aquilo que se é.
- Competência em escrita: precisão para descrever, analisar, comparar e expressar o próprio pensamento.
- Capacidade de analisar a conjuntura social.
- Capacidade de avaliar criticamente as informações veiculadas pela mídia.
- Capacidade de trabalhar coletivamente.
- Capacidade de localizar, acessar e usar informações acumuladas.

Fonte: *Website* do IELUSC: www.ielusc.br

ANEXO II – CORRESPONDÊNCIAS ELETRÔNICAS ENTRE PESQUISADORA E SUJEITOS

Assunto: Re: Um oi
De: "[REDACTED] - EDM" <[REDACTED]@edmlogos.com.br>
Data: Qui, Agosto 5, 2004 5:31 pm
Para: Mara Rese

Olá Mara...
Dei o aviso para o pessoal da sala. Eu cominei com a Lúcia de conversar Com ela na segunda-feira, por volta das 9h30. Se você puder, gostaria de Contar com a sua presença para tentar recomeçar meu projeto. Pode ser? Gostaria De uma ajuda para preparar o questionário a ser entregue para os professores E alunos.
Fico no aguardo!
Até mais,
[REDACTED]

----- Original Message -----
From: "Mara Rese" <mara@fortes.inf.br>
To: "[REDACTED] - EDM" [REDACTED]@edmlogos.com.br>
Sent: Thursday, August 05, 2004 8:30 AM
Subject: RES: Um oi

[REDACTED],
eu sei como isso é: também estou com a minha "paradinha da silva", pois dependendo dos dados para escrever... Semana que vem vou pôr tudo de lado e priorizar a análise. Se você souber de alguém que não concluiu a pesquisa (duas pessoas não completaram), dá um toque, pois o [REDACTED] ainda não preparou a base de dados para leitura, então ainda deixou "no ar", no intuito de deixar para que ainda possam responder...
Hoje à tarde estou indo a Floripa e volto amanhã. Qualquer reposta que der após 11h15min, precisa ser no rese@ielusc.br , pois não volto mais para a FORTES.
Abraços
Mara

-----Mensagem original-----
De: [REDACTED] - EDM [mailto:[REDACTED]@edmlogos.com.br]
Enviada em: terça-feira, 3 de agosto de 2004 14:31
Para: Mara Rese
Assunto: Re: Um oi

Boa tarde Mara!!!

Aliviada estou, porém um pouco triste, adoro o Festival de Dança!!! Fico até com vergonha de te dizer: minha monografia está completamente parada. Não fiz mais nada. Mas vou começar a pegar pesado daqui pra frente. Fico feliz pelo fechamento da sua pesquisa e não precisa me agradecer por nada. Comecei a ler alguns dos livros que você me indicou e penso que nesta semana devo pensar no questionário que farei com os alunos e professores das escolas. Devo ligar pra [REDACTED] ainda hoje para uma horinha para conversar, pode ser??

Abraços e boa sorte com os resultados!!!

[REDACTED]

----- Original Message -----

From: "Mara Rese" <mara@fortes.inf.br>
To: <[REDACTED]@edmlogos.com.br>
Sent: Monday, August 02, 2004 8:11 AM
Subject: Um oi

Bom dia, [REDACTED]!

E aí, mais aliviada após o encerramento do Festival? E a sua monografia, como está?

Estarei fechando minha pesquisa amanhã, pois antes disso estaremos "preparando a retaguarda" para a compilação dos dados. Como não mexerei diretamente com os dados, acho por bem deixá-la aberta até o último instante. Se alguém ainda tiver tempo hoje, ficarei muito agradecida pelo favor que me fizerem.

Enquanto isso, mais um vez obrigada pela atenção que tem me dado nesta trajetória toda.

Um grande abraço e boa semana.

Mara

Assunto: Fw: [REDACTED] pesquisa
De: "[REDACTED] - EDM" <[REDACTED]@edmlogos.com.br>
Data: Sex, Julho 23, 2004 11:50 am
Para: Mara Rese

----- Original Message -----

From: [REDACTED] <mailto:[REDACTED]@muellerjoinville.com.br>
To: [REDACTED]@yahoogrupos.com.br
<mailto:[REDACTED]@yahoogrupos.com.br>

Sent: Friday, July 23, 2004 10:28 AM
Subject: Re: [REDACTED] pesquisa

Mara,
Conseguiu ver o que acontece que não acessa minha matrícula no seu link?
[REDACTED].

----- Original Message -----

From: [REDACTED] - EDM <mailto:[REDACTED]@edmlogos.com.br>
To: [REDACTED]@yahoogrupos.com.br
<mailto:[REDACTED]@yahoogrupos.com.br>
Sent: Tuesday, July 20, 2004 12:03 PM
Subject: [REDACTED] pesquisa

Bom dia pessoal!

Como somente dez alunos "marcaram presença" em minha pesquisa (alguns não concluíram, estou acreditando que voltem a ela!!!), volto a fazer um apelo:

POR FAVOR! entrem no endereço: <<http://www.fortes.inf.br/pesquisa/>>
<http://www.fortes.inf.br/pesquisa/> , registrem seu número de matrícula e respondam ao que peço. Sejam o mais sinceros possível, pois o que me interessa é saber "quais são as práticas de leitura de acadêmicos, o que eles mais lêem e como fazem para 'dar conta' de cumprir com todos os compromissos que lhes são exigidos". Vocês estarão auxiliando para que possamos iniciar uma discussão no IELUSC sobre o assunto "LEITURA NO ENSINO SUPERIOR"....

Vamos lá pessoal. Qualquer dúvida ou outro interesse, podem entrar em contato comigo (<mailto:rese@ielusc.br> rese@ielusc.br / <mailto:mara@fortes.inf.br> mara@fortes.inf.br)

Eu gostaria muito que vocês o fizessem até sexta-feira. Posso contar com isso?

Abraços
Mara

Assunto: Re: Novamente um favor
De: "[REDACTED] - EDM" <[REDACTED]@edmlogos.com.br>
Data: Ter, Julho 20, 2004 1:07 pm
Para: Mara Rese

Mara, seu email já foi. assim que tiver um tempinho acabo de responder a pesquisa.
Abraços,
[REDACTED]

----- Original Message -----

From: "Mara Rese" <mara@fortes.inf.br>

To: "[REDACTED] - EDM" [REDACTED]@edmlogos.com.br>

Sent: Tuesday, July 20, 2004 10:32 AM

Subject: Novamente um favor

[REDACTED], bom dia!

Eu imagino que estejas passando por um excesso de trabalho, mas não consigo enviar e-mail para o grupo. Preciso de você como interlocutora. Pode encaminhar este ao grupo? Mais uma vez agradeço

Mara

Aí vai o que gostaria de enviar:

Bom dia pessoal!

Como somente dez alunos "marcaram presença" em minha pesquisa (alguns não concluíram, estou acreditando que voltem a ela!!!), volto a fazer um apelo:

POR FAVOR! entrem no endereço: <http://www.fortes.inf.br/pesquisa/>, registrem seu número de matrícula e respondam ao que peço. Sejam o mais sinceros possível, pois o que me interessa é saber "quais são as práticas de leitura de acadêmicos, o que eles mais lêem e como fazem para 'dar conta' de cumprir com todos os compromissos que lhes são exigidos". Vocês estarão auxiliando para que possamos iniciar uma discussão no IELUSC sobre o assunto "LEITURA NO ENSINO SUPERIOR"....

Vamos lá pessoal. Qualquer dúvida ou outro interesse, podem entrar em contato comigo (rese@ielusc.br / mara@fortes.inf.br)

Eu gostaria muito que vocês o fizessem até sexta-feira. Posso contar com isso?

Abraços

Mara

Assunto: RES: Sobre a pesquisa da MARa

De: Remetente Desconhecido

Data: Qui, Julho 15, 2004 11:57 am

Para: Mara Rese

OK

-----Mensagem original-----

De: Mara Rese

Enviada em: quinta-feira, 15 de julho de 2004 10:55

Para: [REDACTED]

Assunto: ENC: Sobre a pesquisa da Mara

██████████,

podes registrar esta matrícula também lá no banco para que ela responda? Eu não sei o que houve, mas a secretaria não deve ter dado alguns nomes de alunos. (n° de matrícula é ██████████.)

Agradeço

Mara

-----Mensagem original-----

De: ██████████ [mailto:██████████@muellerjoinville.com.br]

Enviada em: quinta-feira, 15 de julho de 2004 10:40

Para: Mara Rese

Assunto: RES: Sobre a pesquisa da Mara

Mara,

Certamente colaborarei com vc. Sei como são essas coisas...

Meu n° de matrícula é ██████████.

Abraços,

██████████.

-----Mensagem original-----

De: Mara Rese [mailto:mara@fortes.inf.br]

Enviada em: quinta-feira, 15 de julho de 2004 09:10

Para: ██████████@muellerjoinville.com.br

Assunto: Sobre a pesquisa da Mara

██████████,

envia para mim qual é o teu número de matrícula, pois olhando a lista que a Secretaria me deu, não tenho seu nome (desculpe-me, mas vou incluir com o maior prazer!).

Não hesite em responder ao que peço. É importante para mim, pois são essas questões que farão meu banco de dados para análise. Você pode iniciar, parar e após, continuar. O documento abre a partir de onde parou.

Preciso muito que me respondam o quanto antes possível.

Um abraço

Mara

Assunto: Re: Sobre a pesquisa da Mara

De: ██████████ <██████████@an.com.br>

Data: Ter, Julho 13, 2004 2:32 pm

Para: Mara Rese

Olá professora,

primeiro: desculpe a demora em responder. Meu computador de casa nem liga mais, de tanto vírus que tem. E ontem passei o dia em Porto Alegre. Só fui ver o e-mail hoje...

Olhei rapidamente o site onde está a pesquisa. É grande mesmo! Vou respondê-la até o final desta semana, pode ser?

De minha parte, posso adiantar que fui muito -- muito mesmo --

influenciado pela minha mãe. À medida que fui avançando na faculdade,

conhecendo mais gente, ficando mais velho, fui descobrindo outras coisas. Da faculdade mesmo, tirei mais das indicações pessoais que alguns professores me faziam do que das bibliografias das disciplinas mesmo... Mas deixa que eu respondo lá, professora.

E pode escrever sempre, que eu respondo na hora. Só demorei dessa vez por causa desses percalços.

abs,

██████████
██████████@an.com.br

(47) ██████████ / ██████████

www.an.com.br

> Olá, ██████████.

>Já falamos um pouco sobre o tema de minha pesquisa. Na verdade, venho me perguntando (de fato, é uma pergunta para a qual não tenho clareza de resposta) sobre "quando, como, onde e o quê" lêem os acadêmicos (por isso, não podia ser um instrumento pequeno, de poucas questões). Veja bem: professores dizem "empiricamente" que os alunos não lêem; os alunos dizem que estão até o último fio de cabelo de tanta leitura. Então, onde está a dissonância? Por outro lado, o que professores entendem por "leitura" (só o que eles sugerem? só o texto literário e acadêmico-científico?) E para o estudante de jornalismo, qual é a leitura prioritária, entre todo esse universo de opções que há... São muitas as questões, e eu preciso partir de um ponto para analisar. Escolhi ouvir "aqueles que passaram por isso", os próprios estudantes em final de curso, por entender que dos professores já temos material em pesquisa, porém quem ouviu o estudante?

>Por enquanto é isso. Você pode parar a pesquisa e voltar a ela, quando quiser (mas não demore muito, por favor!!!! Preciso analisar os dados e fazer meu texto...), que o documento abre a partir do lugar que respondeu por último.

Dúvidas, entre em contato, mas pelo e-mail: rese@ielusc.br

(que este aqui é da empresa em que trabalho pela manhã), ou pelos fones:

██████████-██████████ ou ██████████-██████████. Estarei à disposição, pois é do meu interesse.

>Abraços

>Mara

-----Mensagem original-----

De: ██████████ - EDM [mailto:██████████@edmlogos.com.br]

Enviada em: sexta-feira, 9 de julho de 2004 11:25

Para: Mara Rese

Assunto: Fw: [██████████] Pesquisa

----- Original Message ----- From: Elisângela Cunha

<mailto:██████████@muellerjoinville.com.br>

To: ██████████@yahoogrupos.com.br

mailto:██████████@yahoogrupos.com.br

Sent: Thursday, July 08, 2004 5:54 PM

Subject: RES: [REDACTED] Pesquisa
O meu tb não entrou. Diz que é inválido.
Se puder ver o meu tb, agradeço.

[REDACTED].

-----Mensagem original-----

De: [REDACTED] [mailto:[REDACTED]@yahoo.com.br]

Enviada em: quinta-feira, 8 de julho de 2004 14:37

Para: [REDACTED]@yahoogrupos.com.br

<mailto:[REDACTED]@yahoogrupos.com.br>

Assunto: Re: [REDACTED] Pesquisa

Olá [REDACTED],

Tudo bem?

Olha só, tentei responder a pesquisa só que o meu número de matrícula não entrou. Pode ver porque?

Obrigada

[REDACTED]

[REDACTED] - EDM <[REDACTED]@edmlogos.com.br> wrote:

Olá pessoal, tudo bem?

Gostaria de lembrá-los para entrarem no endereço:

<<http://www.fortes.inf.br/pesquisa/>> e

responderem ao questionário de minha pesquisa. Não é nada difícil, inclusive é um assunto do qual vocês comentam diariamente em sua vida particular e no meio jornalístico. Conto com vocês, inclusive podem fazê-lo no final de semana. Eu aguardo mais um pouco. Façamos o seguinte: conto com as respostas até segunda-feira. Pode ser? Para quem já respondeu, solicito que provoquem seus colegas para fazê-lo. A estes, eu agradeço imensamente.

Um abraço

Mara Rese

[REDACTED]

Assunto: Re: Pesquisa de Mara com vocês

De: "[REDACTED] - EDM" <[REDACTED]@edmlogos.com.br>

Data: Qui, Julho 1, 2004 4:52 pm

Para: Mara Rese

CC: rese@ielusc.br

Boa tarde Mara!

Olha, acho difícil o pessoal ir até a faculdade para responder o questionário. Se você explicar direitinho para que será a pesquisa, os

alunos vão ajudar. Passe por e-nail mesmo. Em casa é mesmo mais tranquilo e mais fácil de responder. O email da [REDACTED] chegará a todos, mas você também pode tentar o seguinte email: [REDACTED]@yahoogrupos.com.br este endereço é do grupo de pessoas que vão se formar no ano que vem.

Tirando umas "garota enxaqueca" e uns meninos de mau com a vida, o pessoal é bem legal e vai te ajudar. Qualquer coisa, é só entrar em contato novamente.

Ah! Muito obrigada pelo texto. Farei muito proveito.

Abraços,

[REDACTED]

[REDACTED] bom dia!

Gostaria muitíssimo de um favor seu. Estou com o meu instrumento de pesquisa prontinho. Só falta aplicar com a turma de "concluintes de curso" do Jornalismo, ou seja, de vocês, que estão em fase de monografia.

A [REDACTED] - da secretaria - vai disponibilizar a lista de quem está nesta fase. A minha dúvida é: será que eu conseguiria reunir todos eles para responder, em horário determinado, no IELUSC, no início da semana que vem (ou mesmo no final de semana? Talvez sábado pela manhã, 5/7), OU SERÁ que eles (todinhos, precisa ser) responderiam de suas casas, via Internet? Pense comigo e dá um ajudinha para ver o que é melhor.

A minha preocupação é de que eles não respondam, se podem fazer "de casa". Também penso que de casa é melhor para a maioria, por poderem responder a qualquer hora. O que você acha, já que conhece melhor o povo?

Como o questionário é longo, fico apreensiva se eles não vão se disponibilizar. Mas para isso, preciso enviar para todos "um pedido bem caprichado". Gostaria de obter o endereço que me põe em contato com eles. Se puder fazer isso para mim, eu agradeço.

Eu fico aguardando sua resposta. Por favor, envie para os dois endereços, pois à tarde não estou na FORTES. São eles: rese@ielusc.br; mara@fortes.inf.br

Por enquanto só tenho a agradecer!

Abraços

Mara