

MÉMÓRIAS DE LEITURA: REFLEXOS NA CONSTRUÇÃO DO LEITOR COMPETENTE NA ATUALIDADE

Ruth Ceccon Barreiros, Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE – Cascavel – PR. ruthcb@uol.com.br

*Estamos afogados em informação, mas famintos
de conhecimento. John Naisbitt*

O tema “Leitura” relacionado aos contextos de ensino/aprendizagem levou-nos a investigar as memórias de leitura apresentadas pelos alunos do Curso de Letras. Estas reflexões partem das observações realizadas como docente no primeiro e quarto ano do referido curso.

O interesse pelo assunto deve-se ao elevado índice de acadêmicos que apresentam dificuldades em fazer uso competente das práticas de leitura nestes períodos de graduação. Esse fato dificulta o processo de formação, tendo em vista a gama de leitura que, em geral, precisam realizar num curso superior, bem como as atividades relacionadas à formação de leitores que estarão sob a sua responsabilidade, no futuro, como professores.

A leitura entendida como prática social permite a construção de representações, no decorrer da vida escolar e extra-escolar, que podem interferir na formação leitora dos acadêmicos e na sua prática docente. Partimos do pressuposto de que as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos estão relacionadas à história de formação em leitura que receberam ao longo do período de escolarização nos ensinos fundamental e médio e a universidade não cumpre a sua função na formação desse leitor/docente.

Os dados analisados foram coletados por meio de depoimentos escritos de alunos do primeiro e quarto anos do curso de Letras em 2007, no início do ano letivo, além de um questionário sobre práticas e preferências de leitura.

Esse procedimento vem sendo realizado no primeiro ano do curso de Letras há dois anos com o objetivo de compreendermos se as representações e memórias de leitura trazidas pelos acadêmicos para o primeiro ano do curso de Letras, interferem (ou não) no processo de formação em leitura no curso superior. Para o quarto ano, nossos objetivos estão voltados, especialmente, para as referências sobre o papel da universidade – Curso de Letras – na formação do leitor/docente.

Os resultados desta pesquisa são, por ora, parciais, porém, julgamos que já permitem iniciar reflexões sobre a relação entre a história de leitura dos acadêmicos do Curso de Letras anterior a sua entrada na academia e o momento de formação universitária, a partir das representações que permeiam seus discursos.

História, memória e representações sociais: a leitura universitária em questão

Fazer reflexões acerca das memórias de leitura, a nosso ver, passa por uma proposta anterior de recuperação, ainda que breve, da história da leitura e suas implicações na formação dos leitores. Segundo Zilbermann (2003), podemos conceber uma história da leitura na perspectiva cronológica das obras escritas públicas e socializadas, tendo como instituição, principal e autorizada, para realização desta socialização, a escola. Esta por sua vez necessita de pessoal com conhecimento e devidamente qualificado para ensinar a ler – tanto no aspecto decodificativo – alfabetização, quanto no aspecto da construção dos diversos sentidos – letramento. Salientando que as possibilidades de leitura não devem ser entendidas apenas como leitura do escrito, mas de todas as outras linguagens que permeiam nosso cotidiano. Logo, a história da leitura consiste na história das possibilidades de ler. A atividade da escola somada à difusão da escrita – mas não apenas – enquanto forma socialmente aceita de circulação de bens e à expansão dos meios de impressão, faculta a existência de uma sociedade leitora.

Neste sentido, para a formação de sujeitos leitores a escola deve atuar, valorizando a educação enquanto forma de inserção do sujeito em práticas sociais prestigiadas. Nesta visão, leitura como prática é critério para a participação e posicionamento do sujeito na sociedade. Sociedade esta que separa em classes distintas o homem letrado do não letrado. Dessa forma, o ato de ler deve ser uma prática desejada e alcançada. Para Zilbermann (2003), a leitura não constitui tão somente uma idéia, com a força de um ideal,

Ela contém (...) uma configuração mais concreta, assumindo contornos de imagem, formada por modos de representação característicos, expressões próprias e atitudes peculiares. A ela pertencem gestos, como o de segurar o livro, sentar e escrever, inclinar-se, colocar os olhos. Faz parte igualmente dessa representação a alusão a resultados práticos, mensuráveis em comportamentos progressistas. Idéia, ideal e representação, a leitura se concretiza como uma prática, que se exerce individualmente, mas que resulta da concepção que a sociedade formula para as classes e as pessoas que a compõem. Eis por que sempre nos deparamos com políticas de leitura - propostas por grupos, categorias profissionais, governos - reveladoras da dimensão assumida pelas representações.

Assim, entendemos que o estudante, no decorrer de sua formação leitora, a qual antecede o curso universitário, já incorporou essas dimensões sociais atribuídas à leitura e tenta reproduzi-las ou negá-las. Contudo, não se pode pensar na leitura, no processo de formação do leitor, apenas em sua configuração concreta, mas, também, na perspectiva das representações sociais da leitura e das suas implicações no fazer-se/tornar-

se leitor. Acreditamos que tanto se pode atuar para ser um leitor que lê para além da superfície do texto, ou ficar à margem disso, trabalhando com leitura apenas em um nível de codificação, ou ainda, alimentando representações sociais que determinam quem é ou não leitor. Neste sentido, o papel da instituição escolar, do professor e seus encaminhamentos teórico-metodológicos, nos períodos de Ensino Fundamental, Médio, inclusive, superior deixam marcas indeléveis que refletirão ou não na vida leitora e profissional dos sujeitos.

Neste trabalho, assumimos os relatos dos acadêmicos como textos que não apenas apresentam o seu percurso de leitura segundo os gêneros textuais (textos jornalísticos, revistas, literatura, literatura infantil, gibis etc.), nem apenas pelo seu suporte (livros, jornais, out-doors, placas, hipertextos etc.), mas os entendemos enquanto fundadores de memória, seja por práticas memoriais antigas – papiro, códex – ou por práticas que emergem em decorrência das recentes mudanças tecnológicas (HORTA, 1999; CHARTIER, 1996; 1998).

Para realizarmos as reflexões aqui trazidas apropriamo-nos do pensamento de Achard (1999) sobre memória, pois o entendemos próprio para o tipo de análise a que nos propusemos. Esse autor, no dizer de Horta parte do entendimento de que “a memória não pode ser provada, não pode ser deduzida de um *corpus*, mas só trabalha ao ser enquadrada por formulações no discurso concreto em que nos encontramos.” (1999, p.8)

Achard, ao discutir a memória na perspectiva da Análise do Discurso, entende que “são os operadores linguajeiros imersos em uma situação, que condicionam o exercício de uma regularidade enunciativa (...). Através de retomadas ou de paráfrases produz-se na memória um jogo de forças simbólico que constitui uma questão social”. (HORTA, 1999, p.8)

Segundo Achard, “a regularização se apóia sobre o reconhecimento do que é repetido (...), uma vez reconhecida esta repetição, é preciso supor que existem procedimentos para estabelecer deslocamentos, comparações, relações contextuais. É nessa colocação em série de contextos, não na produção das superfícies ou da frase tal como ela se dá, que vemos o exercício da regra.” (1999, p.16)

Embora, não tenhamos como propósito analisar as práticas memoriais discursivas pelo viés da AD, servimo-nos dos estudos do autor por entendermos que “o contexto da enunciação” (para o autor), por mais que parta do indivíduo, da sua relação com o objeto “leitura”, essa fala ou essa enunciação é social, compartilhada, cristalizada e disseminada socialmente.

Assim, Achard, na intenção de propor um modelo de trabalho do analista, “que tenta dar conta do fato de que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação” entende que a enunciação, então, “deve ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer a retomada e circulação do discurso”. (1999, p.17)

Em relação à fundamentação sobre leitura e representações buscamos em Chartier, estudioso da história cultural, duas noções centrais para a produção deste artigo. A primeira delas é a noção de *apropriação*,

tomada de empréstimo de M. de Certeau (1994), interlocutor de Chartier, para definir o consumo cultural como uma operação de produção que, embora não esteja relacionada à fabricação de nenhum objeto, evidencia sua presença a partir das maneiras de utilizar os produtos que lhes são impostos. As práticas de apropriação – táticas - estão em contraponto às operações – estratégias – que visam disciplinar e regular o consumo cultural.

A segunda noção apresentada por Chartier é a *representação*. Esta, de acordo com o autor, está para designar o modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais. (Chartier, 1990, p.16). Dessa forma, a construção das identidades sociais resulta da relação de força entre as representações impostas pela esfera que detém o poder de classificar e nomear e a definição, submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma. De modo geral, são esses os contornos da história cultural que, na concepção de Chartier, passa a orientar os estudos relativos à história da leitura.

Apesar da importância do conhecimento da história da leitura, há outras histórias igualmente importantes, cujo conhecimento concorre para compreendermos a relação entre a memória e a história de formação leitora na universidade. São histórias que se referem inclusive (ou que caminham paralelas) à história das próprias instituições de ensino superior, que, segundo Orlandi (2000), não cumprem o seu papel social como universidade, ficando, equivocadamente, apenas na prestação de serviços. A autora diz que,

Em termos do que se lê, tomando-se um texto qualquer, há uma história das leituras desse texto, assim como há a história específica das leituras de cada leitor que não pode se resolver na urgência de relações de ensino, que passam por cima dessas histórias, assim como passam, por cima da história das relações com o saber, tal como se dá em nossa sociedade, passando, ainda, por cima da história particular das nossas instituições do saber no contexto cultural em que existem e atuam. (ORLANDI, 2000, p. 29-30)

Assim, a autora entende que a utilização por ela da expressão “trabalho intelectual” desloca o modo como se tem refletido sobre leitura no meio universitário: a idéia de um pedagogismo que se desvincula do contexto social, dos problemas de ensino, que decide que brasileiro não lê. Historicizar as dificuldades e as discutir a longo prazo, ao invés de propor apenas (quando propõe) técnicas de leitura para que se dê conta da dita incapacidade leitora.

As práticas de leitura dos acadêmicos do Curso de Letras

Os dados a seguir referem-se, primeiramente, ao primeiro ano e, na sequência, ao quarto ano do curso de Letras, ano 2007, ambas as turmas do período matutino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

A turma do primeiro ano possui um total de 49 alunos, com faixa etária média de 23 anos. Destes 33 responderam o questionário sobre as práticas de leitura e fizeram o depoimento escrito com suas memórias de formação leitora.

Conforme os relatos, os textos lidos, em escala decrescente, são os de revistas, jornais e o gênero romance, respectivamente.

Dentre os acadêmicos 29 deles manifestaram ler espontaneamente e 9 lêem por obrigação escolar ou profissional.

Estes resultados levam-nos a inferir que a maioria dos acadêmicos ao iniciarem o Curso de Letras possui postura leitora mínima, fator importante e que, por certo, poderá contribuir muito em sua formação no curso. Contudo, o número de leitores que entendem o ato de ler como obrigação, isto é, um número de 9, é também significativo. Neste sentido, caberá aos professores do Curso de Letras cumprirem o seu papel de formadores de nível universitário, desenvolvendo práticas de ensino que abordem as características de um trabalho intelectual com a leitura. Isso significa historicizar: a leitura, a leitura do aluno, as relações do saber e as instituições do saber no contexto cultural. Entendemos que buscar essas histórias pode trazer benefícios para a formação superior, tomando por base o fluxo e o tipo de leituras a serem realizadas no decorrer da graduação, sem perder de vista os objetivos de preparação do acadêmico para a docência.

O quarto ano de Letras possui 31 acadêmicos sendo que 20 destes participaram da pesquisa. A faixa etária média é de 30 anos. Dos vinte alunos participantes da pesquisa 15 deles trabalham.

No que tange às tipologias lidas estão em ordem decrescente os romances, os didáticos e os jornais e revistas, respectivamente.

Quanto às práticas de leitura, 3 deles manifestaram ler espontaneamente, 7 lêem tanto por vontade própria como por obrigação e 10 responderam ler por obrigação escolar ou profissional.

Os dados coletados permitem-nos perceber que, enquanto os textos mais lidos no primeiro ano são os de revistas e os de jornais, no quarto ano são os romances e os didáticos que assumem a preferência. A nosso ver, isso se justifica em função das exigências e especificidades da graduação em Letras.

O que nos surpreendeu foi o número de acadêmicos do quarto ano que informaram ler por obrigação quando comparados ao primeiro ano. Esta declaração, por tratar-se do último ano do curso de Letras, possibilita-nos inferir que há um decréscimo no interesse pela leitura ao longo do curso, e isso, poderá refletir nas atividades docentes a serem desenvolvidas, futuramente, por estes acadêmicos.

Memórias e representações de formação em leitura: primeiro ano do curso de Letras

Lembramos que o número total de alunos participantes da pesquisa no primeiro ano de Letras é de 33 acadêmicos. Os depoimentos sobre memórias de leitura revelaram que 17 acadêmicos tiveram experiências positivas de leitura no meio familiar enquanto que 16 deles não mencionaram ou apontaram para experiências negativas, por exemplo, os pais não liam para os filhos, não compravam livros, não eram leitores etc.

No que se refere às vivências escolares o resultado foi o seguinte: no Ensino Fundamental 13 deles tiveram experiências positivas (o exemplo leitor do professor, o estímulo e a oferta de leituras variadas etc.) e 16 não mencionaram ou tiveram experiências negativas (os relatos caminharam em direção oposta ao que chamamos de experiência positiva. Quanto ao Ensino Médio 14 apontaram para vivências de leitura positivas e 19 para vivências negativas, considerando os termos positivo e negativo no mesmo sentido já mencionado anteriormente.

Estes números revelam que o processo de formação pregressa mostra-se insuficiente para a realização das leituras exigidas no curso superior, na opinião de alguns dos pesquisados. É possível destacarmos que existe uma representação sobre leitura disseminada socialmente que faz com esses sujeitos, e aqui acrescentamos também os professores, pensem que já tenham que vir com uma formação leitora suficiente para o desenvolvimento do trabalho intelectual exigido pela universidade.

Vejamos alguns depoimentos que atestam o mencionado:

Para mim hoje, ler é abrir caminhos para o sucesso futuro, tanto profissional como pessoal e é isso que desejo transmitir para meu filho que se encontra na primeira série do ensino primário, como também àqueles que forem meus alunos.

Acho que falta um olhar mais crítico um quando leio algum periódico, talvez seja culpados professores que nunca direcionaram as leituras. Espero poder complementar e aprender muito mais coisas voltadas à leitura nesse curso.

Ultimamente, tenho me acostumado com a idéia de ler todos os dias por conta própria e, inclusive, por medo e não estar preparado para este curso superior que escolhi.

Podemos perceber nos depoimentos que as representações sobre as exigências do curso de Letras oscilam entre aquelas que acreditam que a formação em leitura tem relação direta com a ascensão profissional e outras, nas quais os acadêmicos manifestam uma “*mea culpa*”, pressupondo não

estarem preparados para as atividades de leitura a serem realizadas no curso de Letras.

Em relação à ascensão social percebe-se que, ainda, é muito forte a idéia de que a educação escolarizada garante uma mudança de classe social, e conseqüentemente, um outro nível econômico. Entretanto, sabemos que a educação ou o nível de escolarização não garante a ascensão nestes termos econômicos, mas possibilita que este sujeito ocupe um outro “lugar social” capaz de compreender e contribuir para uma melhor distribuição de renda, na superação, quem sabe da lógica desta sociedade capitalista. (SOARES, 1991; 2003)

Em relação às representações relativas ao curso de Letras, podemos dizer que os acadêmicos do curso concebem que, desde o início da graduação, precisam apresentar proficiência em leitura. Não têm a percepção de que o curso pode lhe possibilitar esse conhecimento ou ampliação desse conhecimento.

As representações que trazem estes acadêmicos sobre sua formação leitora também nos possibilita inferir que poderão ocorrer dificuldades de leitura no decorrer da graduação em Letras. Assim, entendemos que o papel da universidade é fundamental para a constituição deste leitor no nível do trabalho intelectual. São necessárias práticas teórico-metodológicas que resultem numa formação tal que permitam a estes acadêmicos transitarem tanto pelo período de formação universitária quanto por ocasião da sua atuação em sala de aula, com mais proficiência leitora e, posteriormente, oferecer ensino de qualidade aos seus alunos. Estes procedimentos, a nosso ver, poderiam interromper uma cadeia viciosa de ensino de leitura baseado em insucessos em todos os níveis de ensino.

Memórias e representações de formação em leitura: quarto ano do curso de Letras

As representações veiculadas no quarto ano do curso de Letras mostraram que 12 dos pesquisados tiveram experiências positivas de leitura no ambiente familiar, enquanto que 8 deles mencionaram experiências negativas ou não fizeram nenhuma menção.

Quanto às representações de aprendizagem nos ensino Fundamental e Médio, para 12 acadêmicos foram positivas e para os outros 8 foram negativas ou não foram mencionadas.

Este silenciamento, a nosso ver, está relacionado às experiências pouco produtivas e que, por isso, não deixam registros.

No que tange à formação recebida pelo curso universitário tivemos manifestações positivas e negativas,

A universidade contribuiu na minha formação (...). No entanto, não fosse a minha paixão pela leitura bastante grande, eu teria abandonado a leitura por prazer, porque os professores consideram tudo o que não é “LITERATURA” uma porcaria e perda de tempo”

Quando criança, eu não fui incentivada a leitura. Vejo hoje, que isso me prejudicou muito, pois não sinto prazer na leitura. Na escola quando lia era por obrigação (...) Na faculdade não foi muito diferente. Tenho lido os livros por causa das provas e dos trabalhos.

Entrei no curso de Letras porque sempre gostei de estudar a língua portuguesa, mas não sabia que a leitura era cobrada de uma forma tão rígida. Dessa forma, passei a fazer o que me chamava muito a atenção, ler, pensando também na minha carreira profissional.

É claro que a universidade contribui e muito para minha formação como leitora crítica, porém, hoje as obras que eu leio são as técnicas ou, no caso das literaturas são aquelas as quais eu terei que fazer alguma análise.

Estas manifestações evidenciam que os alunos se apropriaram de um discurso acadêmico, cujas representações sociais estão cristalizadas no meio universitário, isto é, há leituras legítimas e outras não; a leitura somente por prazer não é valorizada pela academia. Este entendimento descarta a leitura por fruição. Percebemos que neste contexto existem duas visões dicotômicas que são: a visão de prazer dos acadêmicos vai na direção da fruição, enquanto que, pode-se inferir que, a visão de prazer dos docentes caminha na direção do prazer gerado pela ampliação do conhecimento intelectual.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a relação mencionada por um dos sujeitos entre a leitura crítica e a formação técnica. Como esse sujeito não dá mostras de que essa formação técnica é insuficiente para a sua formação crítica, pode-se criar, um pseudo-conceito de que no curso de Letras a importância da leitura está na aprendizagem de técnicas que permitam compreender textos e/ou fazer análises. Sobre este aspecto, concordamos com Orlandi (2000), quando esta entende que,

Essa via estritamente técnica tem conduzido ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias e de relações pedagógicas marcadas por um exagerado imediatismo. Nessa perspectiva, as soluções propostas criticam o excessivo pragmatismo da educação, mas ao mesmo tempo, colocam a disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Na realidade elas [as soluções propostas] não são críticas, pois refletem (reproduzem) o estado de coisas de que discordam. (ORLANDI, 2000, p. 29)

Assim, é possível dizer que, na ânsia de mostrar-se crítica, o que a universidade consegue é contribuir para a circularidade de seu fazer e, “o

que temos visto é a escalada, cada vez maior da ‘escolarização’ a todos os níveis de reflexão reduzindo-se assim a vida intelectual a meros programas curriculares em que a preocupação maior está em parecer ‘crítica’”. (ibid, p. 33). Dessa maneira, pensamos a universidade como local que precisa repensar seu papel social, sair desse local de reprodução discursiva e de fazer; restituindo ao trabalho intelectual a sua complexidade e a sua historicidade no tratamento com a leitura e com a formação de leitores.

Considerações finais

Embora não tenhamos feito, ainda, este levantamento, acreditamos que o curso, em geral, espera que os alunos tragam em sua bagagem, da base escolar anterior, conhecimentos de leitor maduro. Contudo, isso, na maioria dos casos, não acontece, criando assim uma lacuna entre as expectativas do acadêmico e aquilo que o curso tem a oferecer em relação ao ensino de leitura. O que temos observado é que esta lacuna aumenta, para alguns alunos, na medida em que os anos de graduação vão passando. Sem verem atendidos os seus desejos de formação proficiente em leitura, o aluno sente-se desestimulado e despreparado como leitor, realizando suas leituras apenas por obrigação.

Compreender a importância que assume a leitura na perspectiva histórica, buscar as respostas para as dificuldades de proficiência leitora que figuram nas estatísticas nacionais com tanta frequência; desejar ensino de qualidade para a formação de leitores desde a educação básica; pensar em alternativas teórico-metodológicas que possam vir a transformar este quadro na graduação – no curso de Letras – momento de formação de leitores e de futuros professores, encarregados da ampliação dos conhecimentos de leitura de seus educandos, foram as reflexões que este estudo nos possibilitou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACHARD, P. **O papel da memória**. São Paulo: Pontes, 1999.

CERTEAU, M. **Invenção do Cotidiano**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa. Difel, 1990.

_____. **Práticas da leitura**. (Trad. Cristiane Nascimento). São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

ORLANDI, E . P. **Discurso e leitura**. 5. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2000. p. 29-33

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (orgs.) **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2003.

ZILBERMANN, R. **A Leitura no Brasil**: sua História e suas Instituições. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios>>. Acesso em: 04 jun. 2003.