
Artigo Científico

Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários

Study reading: strategies recognized as the most used by university students

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin✉

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil

Resumo

O presente trabalho insere-se no campo das práticas de leitura de estudantes universitários e visou identificar as estratégias mais frequentes de leitura de textos de estudo entre alunos, futuros professores. Compuseram a amostra alunos de graduação de duas licenciaturas e de um mestrado em educação. A Escala de Estratégias de Leitura, traduzida e adaptada por Kopke Filho foi o instrumento utilizado para a coleta de informações. De modo geral, os resultados apontam para o uso de estratégias similares entre os participantes. A importância não só das informações acerca dos modos de ler textos de estudo, especialmente para professores quando prescrevem leituras é discutida, como também a relativa a metacognição sobre essas práticas para os leitores. © Ciências & Cognição 2007; Vol. 12: 51-61.

Palavras-Chave: práticas de leitura; ensino superior; formação de professores.

Abstract

The objective of this study was investigating the reading strategies for study texts most frequently used among future teachers: two licentiate's undergraduates and one graduate taking a master degree in education. The Reading Strategies Scale, adapted by Kopke Filho (2001), was the instrument used. Results indicate the use of similar strategies among participants. The importance of knowing the possible ways of reading study texts, especially for teachers when prescribing readings is discussed, including the one relative to metacognition about those practices for the readers. © Ciências & Cognição 2007; Vol. 12: 51-61.

Key Words: reading practices; higher education; teacher's qualification.

1. Introdução

“Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu.”

Paulo Freire

Paulo Freire (1982) destaca, em seu texto *Considerações em torno do ato de estudar*, escrito em 1968, que quem estuda deve se sentir desafiado pelo texto em sua totalida-

✉ - E.M.M.P. Pullin é Graduada em Pedagogia (Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Londrina), Mestre e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Universidade de São Paulo). Atualmente é Professora Associada (UEL) e consultora da Fundação de Ciência e Tecnologia do estado de Santa Catarina e da Fundação Araucária do estado do Paraná. E-mail para correspondência: pullin@uel.br.

de e se apropriar de sua significação. Uma posição crítica, porque fundamental e indispensável ao ato de estudar requer, segundo este educador, que o indivíduo assuma cinco posturas essenciais:

- a) exercer seu papel de sujeito;
- b) ter uma postura curiosa, em face do mundo, dos textos e das relações que mantém com os outros, isto é, o estudante não deve perder nenhuma oportunidade e fonte para indagar e buscar;
- c) sentir a necessidade de que o estudo de um tema específico exige que se coloque a par da bibliografia relativa ao objeto de sua inquietude;
- d) dialogar com o autor do texto, levando em conta o condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, que nem sempre é o seu, de leitor;
- e) assumir a humildade necessária daqueles que de fato estudam.

O processo de construção de sentido(s) de um determinado texto depende, entre outros fatores, do leitor, especificamente das condições de diálogo que ele possa vir a estabelecer com o texto, determinadas estas, em parte por sua experiência, pelo conhecimento prévio do mundo e por sua competência linguística (Eco, 1985). Tais condições é que permitem ao leitor retirar “o texto da clandestinidade” (Cordeiro, 2004: 97), uma vez que o texto só se vivifica por uma postura dialógica de um leitor em relação ao mesmo.

Nos inserimos entre aqueles que explicam a constituição de quaisquer processos psicológicos como provenientes do tipo de interações mediadas/propiciadas por outrem (Vygotsky, 1997), e entendemos, por conseguinte, que as condições individuais para a produção e monitorização do próprio processo de leitura são tecidas pelos efeitos de tais interações. Em suma, compreendemos a leitura como um processo que compartilha com os demais processos capazes de viabilizar para o indivíduo a ocorrência de comportamentos complexos ou não, isto é, compreendê-la como construída socialmente, porque contingenciada pelas condições e modalidades de

sua ocorrência e pelas práticas sociais legitimadas em um dado momento histórico por uma cultura, e definida por tais práticas que legitimam e geram as condições e modalidades de sua ocorrência em uma dada situação.

Por compreendermos que ler é um verbo transitivo, consideramos que o grau de responsividade do leitor diante de um texto seja estruturado por sua história de leitor e pelo próprio texto, visto serem os modos e possibilidades de relação do sujeito com qualquer artefato cultural provenientes das práticas culturais formais e informais e serem constituídos pelos efeitos diretos e indiretos das relações propiciadas por outrem com os bens culturais de seu tempo/espço. Por serem as condições de apreensão de mundo, isto é, a responsividade do sujeito aos eventos e produtos culturais, sua posição, funções dele esperadas e cobradas socialmente, além de estruturadas, estruturantes para cada nova experiência, podemos considerar a leitura como uma prática cultural indissociável das demais práticas sociais (Chartier, 1996, 2000; Cavallo e Chartier, 1998).

Em face das metodologias educacionais mais utilizadas no Ensino Superior, a leitura é um dos elementos essenciais para o exercício do ofício desse aluno (Perrenoud, 1995; Teixeira, 2000), pelo fato de exigirem que o aluno tenha uma metodologia individual e eficiente de leitura de estudo. Do aluno se espera que assuma a posição de co-autor na construção dos conhecimentos legitimados nessas instituições, como leitores-acadêmicos (Dauster, 2003). Por conseguinte, não gera estranheza, em face dos déficits continuamente demonstrados pelos resultados de exames nacionais, como os de ENEM e das queixas freqüentes dos professores das instituições de ensino superior (Barzotto, 2005), o fato de que as relações entre leitura, compreensão e metacognição em universitários venham despertando o interesse de diversos pesquisadores brasileiros (Kopke Filho 2001, 2002; Romanowski e Rosenau, 2006), bem como o fato de que um maior número de produções em programas de pós-graduação stricto sensu (Letras/Linguística; Psicologia; Educação; Biblioteconomia; História; Artes; Comunica-

ções) tenha investigado a temática de “como se lê” (Ferreira, 2004: 16).

Ao nos debruçarmos sobre a literatura acerca das práticas de leitura em instituições de Ensino Superior (IES) registramos a presença de uma relativa subvalorização e subutilização da leitura, por parte dos estudantes-leitores universitários (Fraisse, 1993; Witter e Vicentelli, 2001; Carlino, 2002; McNamara e Harbersd, 2006; Pullin, 2007; Pullin e Pullin, 2005). As evidências em nível nacional, mesmo entre estes estudantes, apontam para déficits e dificuldades desses alunos em aprender tendo como fonte textos escritos (Boruchovitch *et al.*, 2005).

Apesar de alguns, como Duarte (2003), colocarem em questão os princípios e as conseqüências geradas pelas pedagogias do ‘aprender a aprender’, muitas vezes defendidas pelo aceite não crítico do que vem sendo denominado por sociedade do conhecimento, como uma das razões que justificam tais pedagogias, o fato é que os estudantes não devem contentar-se apenas com os textos orais do professor em sala de aula, mas buscar outras fontes para construir seus saberes, por exemplo, em textos escritos. Para que isso aconteça, é preciso que os alunos sintam a necessidade de que o estudo de um tema específico exige que se coloquem a par da bibliografia relativa ao objeto de sua inquietude, como assinalado por Freire (1982). Em outras palavras, se sintam motivados e, além disso, capazes de ler e conhecer como lêem, isto é, disponham da metacognição acerca das estratégias que utilizam enquanto lêem (Kuiper, 2002; Zimmerman, 2002; Cukras, 2006).

Em uma perspectiva ontológica que concebe o homem como ser inacabado (Freire, 2005) e como aquele que constitui seus saberes e suas práticas no e pelo convívio com outros (Vygotsky, 1997; Galantino, 2003; Dijk, 2006), a visão teórica que assumimos sustenta-se na adesão à perspectiva de que o processo de aquisição do conhecimento tem sua feitura gerada em produções configuradas subjetivamente pelos tipos de relação que cada um estabelece a partir de outrem e com os bens culturais. Para que este processo ocorra faz-se necessária a mediação de outros,

visto ser nos espaços das relações intersubjetivas que se estabelecem as condições estruturantes para quaisquer aprendizagens, seja de novos repertórios seja para as mudanças dos já adquiridos. Por conseguinte, concordamos com Vygotsky (1997) quanto a que a educação, de um ponto de vista psicológico, é, de fato, uma re-educação, visto intervir e influenciar o desenvolvimento dos indivíduos, de forma sistemática e objetivar intencionalmente, por um esforço consciente, a apropriação dos modos de ser e dos bens culturais. Neste sentido, eventos de educação contribuem para o processo da seleção social dos aspectos e dimensões da personalidade dos indivíduos, em uma dada sociedade.

A metacognição relativa às estratégias e processos envolvidos na leitura de textos acadêmicos vem sendo apontada como relevante e diferenciadora para a constituição de saberes, por parte de seus leitores. Trabalhos como os de Spooren e colaboradores (1998), Cottrell e McNamara (2002), O’Reilly e McNamara (2002), Graesser e colaboradores (2003), McNamara (2004a, 2004b), assim como os de McNamara e Harbersd (2006) e Romanowski e Rosenau (2006) assinalam para os efeitos positivos da consciência e controle tanto dos processos, quanto das estratégias de leitura e de aprendizagem. De modo geral, a produção em programas de Mestrado e Doutorado, na área de Educação e de Psicologia, a documentada nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), bem como os da várias edições dos encontros da Associação Brasileira de Leitura (COLE) e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) referem a importância e a urgência de conhecimentos que propiciem a formação de leitores autônomos, capazes de lidar de modo crítico com situações do cotidiano, familiares ou não. E porque concordamos com Freire (2005: 30) quanto a que “[...] ler é procurar, buscar, criar a compreensão do lido”, bem como quanto à importância de que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”, podendo, assim, “transformá-la e com seu trabalho pode

criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”, e porque uma posição crítica, fundamental e indispensável ao ato de estudar, requer de quem estuda que assuma posturas como as assinaladas por esse educador, é que vimos buscando trabalhar com leitura junto a alunos do Ensino Superior, nomeadamente com futuros professores.

Apesar do papel mediador do professor ser fundamental para novas aprendizagens, sua função deve ser preferencialmente a de “transferir progressivamente para os alunos o controle de sua aprendizagem, sabendo que o objetivo último de todo mestre é se tornar desnecessário” (Pozo, 2002: 273). Por conseguinte, suas ações devem/deveriam ter como meta a promoção da autonomia e da coresponsabilidade dos alunos para que ocorram não só aprendizagens de conteúdos específicos, mas também das demais relacionadas ao desenvolvimento pessoal e à capacitação profissional dos mesmos. Para tanto, a mediação do professor além de precisar ser planejada e por ele monitorizada, precisa gerar condições propícias que fomentem a metacognição de seus alunos acerca dos próprios estilos de aprendizagem pessoal, por exemplo, como os possibilitados em situação de leitura de estudo.

A perspectiva que defendemos implica, em suma, em percebermos a constituição sócio-histórica dos indivíduos, a qual leva não apenas a considerar a posição social objetiva deles, no caso professores e alunos, mas também, e especialmente a de que estes assumem uma posição social subjetiva por considerarmos que a sociedade é “o lugar de produção de sentido, e não se pode compreender essa produção de sentido a não ser em referência a um sujeito” (Charlot, 2003: 25), quanto a que as ações do sujeito com a sua sociedade são mutuamente dependentes. Baseamo-nos nessa perspectiva para configurar a dinâmica interativa que acontece em qualquer sala de aula. E fazemo-lo, por compreender que tais relações são co-responsáveis para a constituição da subjetividade dos atores envolvidos nesse espaço, e, especialmente, porque o professor em face da autoridade que lhe é conferida socialmente, para suas práticas e prescrições, por

exemplo, de leitura, confere sentido aos conteúdos e aos procedimentos, uma vez que seu comportamento afeta de algum modo, ou melhor dito, (con)forma as condições do saber e do conhecimento de seus alunos.

Acerca da produção de sentidos, especificamente daquela gerada a partir dos modos da proposição de textos escritos, isto é, decorrente das condições postas simultaneamente pela conjunção da proposição, propriamente dita, do texto com os modos de ler do sujeito-leitor, fundamentamo-nos em Orlandi (2001: 11) quando esta diz que a interação do sujeito-leitor com o texto “representa a conjugação de duas historicidades: a história de suas leituras e a história de leituras do texto”.

Em cursos regulares, ofertados em IES, nas modalidades de cursos de graduação e de pós-graduação, não há como o professor ignorar e deixar de ser instigado pela necessidade de (re)ensinar seus alunos a ler e de trabalhar o efeito-leitor com os alunos, em face seja da multiplicidade e diversidade disciplinar dos textos exigidos (Carlino, 2002; Mostafa, 2004; Pullin, 2007), seja dos modos de leitura e de sentidos, quer legitimados, quer dos atribuídos pelos alunos ao lerem qualquer texto.

No encontro dos alunos com um texto prescrito pelo professor em sua disciplina, diferentes são os sujeitos-leitores, por suas histórias de vida e de leitura distintas, em face, entre outros, dos efeitos das práticas anteriores de proposição e dos graus de responsividade exigidos após a leitura, em suma, dos modos constituídos e legitimados para a interação dos alunos com textos (Almeida, 2006: 3). Desse modo, podemos entender os efeitos sobre a história do leitor produzidos pelas práticas, sejam dos modos de proposição de leituras, do tipo de trabalho produzido por ele junto ao texto, ou ainda dos modos como sejam utilizadas as informações em sala de aula, por exemplo. As práticas anteriores de proposição e dos graus de responsividade exigidos após a leitura, em suma, dos modos constituídos e legitimados para a interação dos alunos com textos. Entretanto, os diálogos possíveis com e a partir de textos não só remetem a essas histórias, como podem provocar rupturas

e/ou conferir novas nuances a elas. Sob este enfoque, a constituição da identidade de leitor, especialmente a prescrita e legitimada para alunos de cursos de Ensino Superior, é configurada como a de um leitor autônomo e crítico, a qual permeia os efeitos da conjunção daquelas historicidades singulares pela frequente e necessária ruptura com os padrões do saber-ler, quer do mundo cultural no qual ele foi recebido, quer dos exigidos em níveis de escolarização anteriores.

Os níveis de leitura possíveis de um texto, conforme Orlandi (2001), são o do entendimento, o da interpretação e o da compreensão, sendo que apenas neste último nível de leitura é gerada a condição de produção de uma leitura reflexiva e crítica. Concordamos com a autora quanto a que compreender um texto implica em (des)construí-lo, isto é, em identificar seus significados e a desvelar os mecanismos utilizados pelo autor para produzi-lo. O leitor, quando assim problematiza para si o texto, assume o papel de co-autor, por ultrapassar o nível de simples identificador de informações, de garimpeiro, e tal postura ativa habilita-o a construir seu conhecimento a partir de textos (Charlot, 2003).

As diferenças entre leitores se devem, portanto, aos papéis que cada um assume ou, melhor dizendo, que cada um foi levado a assumir, enquanto lê. Enquanto intérprete, “apenas reproduz o que já está produzido. De certa forma podemos dizer que não lê, é lido, uma vez que, apenas reflete sua posição de leitor na leitura que produz (Orlandi, 2001: 116), em outras palavras, o que produz leitura a partir exclusivamente de sua posição só interpreta. À medida que o leitor se preocupa em identificar e avaliar para si o fato precisar de ler um texto, o contexto da situação, imediato e histórico, e, em vista disso, o relaciona “criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende” (Orlandi, 2001: 116), é que se pode afirmar que ele conhece e pode controlar suas ações frente ao texto.

Portanto, os que apenas interpretam, de fato não lêem, por não participarem conscientemente do processo de constituição de

sentidos, antes submetem-se ao poder do texto e de seu autor. Isso comumente ocorre, ainda, em eventos escolares, mesmo em IESs, com muitos alunos, quando se limitam ao que lhes foi passado oralmente pelos professores, em sala de aula (Kons, 2006), porém este não é o escopo de nossa preocupação com o presente relato.

Preocupa-nos, sim, o assinalado por Anne-Marie Chartier (1999) quanto à necessidade de estarmos atentos às “formas pelas quais a leitura (o que é lido e as maneiras de ler) se integra na preparação da profissão de professores”, visto que por elas “transmite-se de forma concreta uma relação com o escrito como ferramenta de trabalho profissional, como espaço de cultura pessoal, como referente compartilhado.” (Chartier, 1999: 96).

Em face do corpo teórico e das preocupações que nos inquietam como docente do Ensino Superior, o presente trabalho busca averiguar quais estratégias futuros professores, alunos de graduação e de pós-graduação, (re)conhecem utilizar quando estudam a partir de textos.

2. Método

A constituição da amostra dos participantes ocorreu por conveniência, junto aos cursos que tivemos acesso. A participação foi voluntária, após esclarecimentos e assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido. O grupo de participantes, alunos de graduação frequentava dois cursos de licenciatura de áreas distintas (Humanas e Exatas), em uma IES particular. Destes foram selecionados alunos da série inicial e final dos cursos de Letras e de Ciências, doravante designados por GL1 (n=23); GC1 (n=19); GL2(n=27); CC2 (n= 19). Os participantes da pós-graduação realizavam, quando da coleta, sua formação de pós-graduação em um Mestrado de Educação e são identificados para o presente relato como GM (n=16).

Para o levantamento das informações foi utilizada uma escala referente à frequência de reconhecimento quanto ao uso de estratégias no processo/produção de leitura, a qual foi traduzida, adaptada e utilizada por Kopke

Filho (2001), a partir dos resultados de um estudo exploratório junto a universitários, realizado por Goetz e Palmer, em 1991. Esta escala compõe-se de 20 itens, distribuídos por três fases do processo/produção da leitura:

- a) de previsão, isto é, antes de iniciada a leitura, composta por quatro itens;
- b) de acompanhamento, ao longo da leitura, isto é, durante a produção de leitura do texto propriamente dito, com dez itens;
- c) após a leitura, de avaliação do próprio processo de leitura realizada, com seis itens.

Cada item possibilita a escolha de uma de três alternativas (freqüentemente; às vezes; raramente), relativas à freqüência com que cada estratégia é reconhecida como utilizada pelo respondente quando lê textos de estudo.

A aplicação desse instrumento com os alunos de graduação foi coletiva e realizada por uma docente da IES, após uma explicação oral e o recebimento por escrito do termo de aceite. Para os participantes da pós-graduação, após o aceite, o instrumento foi remetido por e-mail. Para ambos os grupos de participantes foi solicitado que ao responderem tivessem como foco a leitura de textos acadêmicos.

3. Resultados e algumas considerações

A maioria dos participantes informou à pesquisadora que nunca havia posto para si como objeto de análise as estratégias que utiliza enquanto lê, tendo sido instigados para tal ao responder ao instrumento. Este resultado, por ter sido espontaneamente apresentado e, por conseguinte sem razões para um informe controlado, seja pela pesquisadora seja pela forma como o instrumento foi aplicado, em si e em parte desvela como foi a constituição desses alunos como leitores. Isto, porque é de se esperar que quaisquer desses participantes independente do grupo a que pertença (N=104), pela obrigatoriedade da escolarização anterior leram/deveriam ter lido inúmeros e distintos textos. Mas, como diz Eni Orlandi, leram ou foram lidos? Fizeram tais leituras como experiência pessoal significativa ou só

para responder a tarefas propostas por outrem? Como ler é um processo que se antecipa e ultrapassa a escolarização, sobretudo quando relativo aos suportes e gêneros textuais, que condições de (contra)controle não foram ensinadas e aprendidas para que cada um deixasse de conhecer como opera em face de textos, no caso de estudo e para que ao ler se assumisse como sujeito no desenrolar dessas experiências?

Considerando que a compreensão da leitura exige a participação ativa dos leitores em relação ao texto podemos afirmar que este processo se inicia por um contato implicado do leitor com o posto/dado a ler, especialmente no caso de textos de estudo, situação esta indicada aos participantes para terem em foco quando das respostas ao instrumento usado. Entre as quatro estratégias arroladas no instrumento usado, para a situação do encontro do leitor com o texto para estudo, isto é, antes de iniciada a leitura propriamente do mesmo, encontra-se uma que possibilita identificar a freqüência com que os respondentes pensam a respeito da finalidade ou necessidade de produzir uma determinada leitura. De modo geral, os participantes indicaram que o fazem freqüentemente (75% do GM; 73,9% do GL1; 63,1% do GC2; 48,1% do GL2), apenas 15% dos participantes do GC1 assim responderam. Entretanto, não ocorre com a mesma freqüência a ação de levantamento de hipóteses acerca do material a ser lido após um exame inicial e geral do texto. Porém é freqüente para 51,8% do GL2, 50% do GM, 42,1% do GC2, 31,6% do GL1 e 21,7% do GL1.

Ao longo da leitura boa parte dos participantes freqüentemente relaciona as informações do texto com suas crenças ou seus conhecimentos do assunto (75% do GM; 66,7% do GL2; 30,4% do GL1; 47,4% do GC2; 63,1% do GC1), e pensa acerca das implicações dessas informações (62,5% do GM; 74% do GL2; 56,5% do GL1; 63,1% do GC2; 47,5% do GC1). A preocupação em acompanhar e avaliar o quanto estão compreendendo acerca do texto é comum entre: 87,5% do GM; 92,5 do GL2; 78,3% do GL1; 63,1% do GC2; 84,2% do GC1.

De modo geral, poucos alunos dos cursos de graduação tomam notas, enquanto lêem, isto é, reescrevem para si, copiando ou não informações do texto, (5,3% do GC2; 10,5% do GC1; 25,9% do GL2), resultado este que os diferencia dos alunos do Mestrado. O recurso de sublinhar idéias ou palavras

é mais usado pelos participantes do GM (93,7%), porém, no caso dos demais participantes quando esse recurso é comparado ao de gerar imagens acerca dos conceitos ou dos fatos descritos no texto ocorre com menos frequência, como pode ser verificado na figura 1.

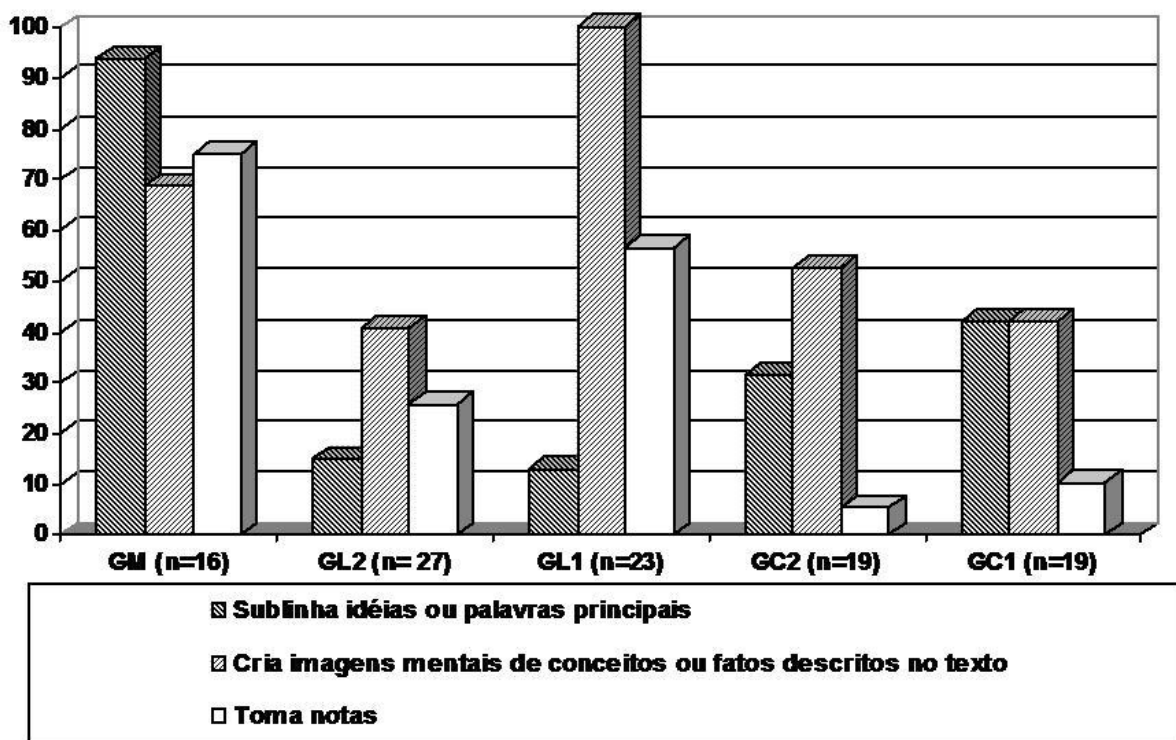


Figura 1 - Índice percentual por grupo quanto ao uso das estratégias de suporte à leitura.

Quando não compreendem, uma palavra, frase ou parágrafo, os recursos mais frequentes são os de: reler o mesmo trecho (100% do GM; 92,6% do GL2; 95,6% do GL1); voltar a ler as partes que o precedem (87,5% do GM; 85,2% do GL2); continuar a ler na busca de mais esclarecimentos (68,7% do GM; 34,1% do GL1); consultar uma fonte externa (outro livro, ou alguém), é o que fazem frequentemente 62,5% do GM e 42,1% do GC1. Vale lembrar que a leitura como um processo de produção de sentidos “apenas se revela no movimento de idas e vindas entre texto e leitor” (Cordeiro, 2004, p. 97), as estratégias de parar, refletir, reler o que não se compreendeu são estratégias empregadas frequentemente por todos os participantes, inde-

pendente do nível de escolarização (graduação/pós).

Entretanto, esse processo de produção de sentidos pode ser identificado, também, após a leitura. Nesse caso, de modo geral, os movimentos de leitura das participantes já se distinguem quanto à frequência de utilização das estratégias propostas.

Registra-se que mais participantes do mestrado do que os da graduação relêem os pontos mais importantes (81,2% do GM; 59,3% do GL2; 43,4% do GL1; 26,3% do GC2; 31,6% do GC1). Entretanto, em pouco se diferenciam quanto ao refazerem a leitura de todo o texto (37,5% do GM; 33,3% do GL2; 26% do GL1; 21% do GC2; 10,5% do GC1), possivelmente por se preocuparem a-

penas em recordar os pontos mais relevantes do texto (50% do GM; 37% do GL2; 31,6% do GC2; 36,8% do GC1).

Menos, ainda, são os que escrevem um texto, mesmo que seja uma paráfrase ou resumo do material lido (25% do GM; 11,1% do GL2; 13% do GL1; 10,5% do GC2; 21% do GC1). Interessante foi o resultado registrado relativo à preocupação em verificar quais das hipóteses acerca do conteúdo do texto que haviam levantado antes de iniciada a leitura, se confirmam ou não (56,2% do GM; 33,3% do GL2; 13% do GL1; 15,8% do GC2; 10,5% do GC1).

O quadro dos resultados apresentados converge com os verificados em outras pesquisas (Pullin e Tanuri, 2007), quer quanto aos recursos e modos de ler utilizados por estudantes do Ensino Superior quando estudam, quer quanto às preocupações que os afligem quando estudam a partir da leitura de textos.

De certo modo, os resultados obtidos no presente trabalho vão na direção dos percebidos e por Vicentelli (2004), referentes à sua investigação acerca do desempenho leitor de estudantes de Ensino Superior na Venezuela. Referida análise indica que uma porcentagem significativa de estudantes subutiliza a leitura. O fato de apenas alguns dos participantes pensarem acerca das implicações das informações contidas no texto é preocupante, especialmente em se tratando do nível de formação acadêmica em que se encontram. Chartier (1999) adverte, ainda, para o fato de que muitos alunos, futuros professores, “têm a sensação de que o proveito que tiram de suas leituras é pequeno, incerto, aleatório” (Chartier, 1999: 89). Seria, então, essa a razão por que tal comportamento ocorre com menos frequência entre os participantes?

Além disso, os resultados obtidos instigam a que concordemos com Carlino (2002) quanto a que é necessário ensinar a ler no Ensino Superior, seja pela natureza dos artefatos culturais comumente recomendados para leitura (Mostafa, 2004; Witter, 1992; Pullin, 2007), seja pelas competências exigidas para o ofício desse aluno, as quais em níveis de escolarização anterior não foram ensinadas.

Pontuam, ainda, na direção da relevância da metacognição dos processos de aprender a partir de textos, a qual viabiliza a autonomia e a inserção profissional e cidadã dos alunos, independente do nível de sua escolarização.

4. Observações finais

Apesar da “dimensão capital da formação inicial” (Chartier, 1999: 93), atribuída pelos formadores de futuros professores, pouco se tem investido nesta etapa e mesmo em anteriores, para a formação de leitores competentes.

Um dos papéis a ser desempenhado por qualquer um que se nomeie/seja nomeado de professor é, em nossa opinião, o de “ator social de autonomia” (Giesta, 2001: 38-40). Este papel gestor, por natureza, não só é imprescindível como implica em compromissos a serem assumidos por esse profissional, no fato de ser ele um dos principais mediadores sociais para que as novas gerações possam se apropriar dos distintos saberes, declarativos, processuais e outros, legitimados socialmente como essenciais. Tais compromissos constituem-se em condições necessárias, tanto para sua competência pessoal como profissional. Entre essas, destacam-se seus saberes relacionados à leitura e à metacognição, visto que:

“O professor pode fazer a diferença na formação de leitores, especialmente despindo-se de seu poderio professoral e vestindo-se de uma nova autoridade – a que sabe mediar a construção de conhecimentos pelos aprendizes.” (Kons, 2006: 7)

Incluindo-se nestes os relacionados ao conhecimento e controle metacognitivo, como defendido por Couceiro-Figueira (2004).

Concluimos, lembrando Vygotsky (1997) que define a educação, de um ponto de vista psicológico, como uma re-educação, em razão de ela intervir e influenciar o desenvolvimento dos indivíduos, de forma sistemática e objetivar intencionalmente, por um esforço

consciente, a apropriação dos modos de ser e dos bens culturais. É, nessa perspectiva que os eventos de educação contribuem para o processo da seleção social dos aspectos e dimensões da personalidade dos indivíduos, em uma dada sociedade. Além do mais, em face da responsabilidade assumida por professores, desde a Educação Infantil até à ofertada por IESs, consideramos que a decisão deste profissional continuar a ser professor relaciona-se à das condições que dispõe para a sua formação continuada as quais, por sua vez, produzem reflexos na sua identidade (Giesta, 2001). Tais condições e as habilidades necessárias para que esse profissional possa “aprender a aprender” e a refletir sobre seus saberes não se restringem aos espaços de formação escolar acadêmica. Por isso, algumas dessas competências devem ser ensinadas especificamente nesses espaços, de modo que as condições e as competências para a autonomia pessoal e profissional possam ser desenvolvidas e implantadas, para serem utilizadas ao longo da vida.

Instrumentos como o ora utilizado na presente pesquisa podem auxiliar os professores a conhecer as estratégias de leitura que seus alunos utilizam para estudar a partir de textos. Ao conhecê-las, os professores podem auxiliar e, se necessário, propor novas formas e modos dos alunos se relacionarem com esses textos.

Larrosa (2002) firma uma posição de escuta para os que lêem. Desse autor emprestamos sua proposição como imprescindível, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, isto é, para aqueles que aprendem e, porque aprendem podem ensinar e gerar novos conhecimentos, não só para si, como em favor daqueles junto aos que atuam ou venham a atuar.

Em nossa opinião, há que se (re)estabelecer a dimensão formadora do espaço universitário para a construção de hábitos e práticas eficientes de leitura e escrita. Para tanto, as atividades de ensino, pesquisa e extensão nas quais os alunos participam, devem induzi-los a que sintam necessidade de produzir leituras autônomas, e a modificar os valores que freqüentemente atribuem à leitu-

ra, conforme defendido por Pullin e Pullin (2005). Ora, tais condições são passíveis de serem efetivadas em ambientes em que as práticas do fazer educativo pressuponham leitura efetiva, tanto por parte dos que ensinam, quanto dos que aprendem. Tais leituras não são, necessariamente, realizadas por prazer ou paixão, mas, com certeza, movidas para atingir metas de realização pessoal, circunscritas ou não a aprendizagens de conteúdos específicos. Referimo-nos, aqui, de modo especial às diversas estratégias e práticas de leitura que possibilitam, pelos modos de sua produção e pelos diversos suportes utilizados, o aprofundamento dos saberes, especialmente dos relativos à formação profissional, sejam estes disciplinares, curriculares ou experienciais (Tardif, 2002).

5. Referências bibliográficas

- Barzotto, V.H. (2005). Leitura e produção de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. Em: Regina Célia de Carvalho Paschoal Lima. (Org.). *Leitura - múltiplos olhares*. 1 ed. (pp. 97-101). Campinas: Mercado de Letras.
- Boruchovitch, E.; Costa, E.R. e Neves. E.R.C. (2005). Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. Em: Joly, M.C.R.A.; Santos, A.A.A.; Sisto, F.F. (Orgs.). *Questões do cotidiano universitário*. (pp. 239-61). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carlino, P. (2002, outubro). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Trabalho apresentado no Tercer encuentro la universidad como objeto de investigación. Buenos Aires. Argentina.
- Cavallo, G. e Chartier, R. (1998). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática.
- Charlot, B. (2003). O sujeito e a relação com o saber. Em: Barbosa, R. L. L. (Orga.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. (pp. 23-33). São Paulo: UNESP.
- Chartier, A.M. (1999). Os futuros professores e a leitura. Em: Batista, A.A.G.; Galvão, A.M.O. (Orgs.). *Leitura: práticas, impressos,*

- letramento. (pp. 89-97). Belo Horizonte: Autêntica.
- Chartier, R. (1996). *Práticas da leitura*. 2ed. São Paulo: 1996.
- Chartier, R. (1998). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática.
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: ArtMed.
- Cordeiro, V.M.R. (2004). Itinerários da leitura no espaço escolar. *Ed. Contemporaneidade*, 13 (1), 95-102.
- Cottrell, K.G. e McNamara D.S. (2002). *Cognitive precursors to science comprehension*. Em: Proceedings of the Twenty-fourth Annual Meeting of the Cognitive Science Society. p. 224-249.
- Couceiro-Figueira, A.P. (2004). Metacognição e seus contornos. *Revista Educação*. Coimbra, Portugal.
- Cukras, G.-A.G. (2006). The investigation of study strategies that maximize learning for underprepared students. *College Teaching*, 54 (1), 194-197.
- Dauster, T. (Org.) (2003). A invenção do leitor acadêmico: universitários, leitura e diferenças culturais. Rio de Janeiro, Retirado em 25/3/2003 do endereço eletrônico: <http://www.pucrio.br/sobrepuc/depto/educacao/downloads/livro.pdf>.
- Dijk, T van. (2006). Discourse, context and cognition. *Discourse Studies*, 8, (1), 159-177.
- Duarte, N. (2003) As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Em: Duarte, N.. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. (pp. 5-16). São Paulo: Autores Associados.
- Eco, U. (1985) *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva.
- Ferreira, N. S.A. (2004) Leitura como objeto de investigação. *Ed. Contemporaneidade*, 13 (1), 13-22.
- Freire, P. (1982) Considerações em torno do ato de estudar. Em: Freire, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. (pp. 09-12). 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fraisse, E. (1993). Les chemins de la lecture à l’université. Em: Fraisse, E. (Ed.) *Les étudiants et la lecture*. (pp. 241-252). Paris: Presses Universitaires de France.
- Freire, P. (2005). Carta aos professores - ensinar - aprender. Leitura do mundo - leitura da palavra. *Cadernos de Formação*, 4, pp.1-46, [199-?]. Retirado em 16/10/2005, do endereço eletrônico: <http://www.sinpro-abc.org.br/download/formacao4.pdf>.
- Galantino, N. (2003). *Dizer homem: novos caminhos da antropologia filosófica*. São Paulo: Paulos.
- Giesta, N.C. (2001). Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente? Araraquara (SP): JMEd.
- Graesser, A.C. ; McNamara, D.S. e Louwerse, M.M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? Em: Sweet, A.P. e Snow, C.E. (Org.) *Rethinking reading comprehension*. pp. 82- 98. New York: Guilford Publications.
- Kons, M. L. (2006). Vestígios de poder em práticas de leitura. *Revista da UFG*, 7 (2). Retirado em 30 junho 2006, do endereço eletrônico: <http://www.proec.ufg.br>.
- Kopke Filho, H. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professor de língua portuguesa*. Tese (Linguística). USP. São Paulo.
- Kopke Filho, H. (2002). Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa. *Psicol. Escolar Educ.*, 6 (1), 67-80.
- Kuiper, R. A. (2002). Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *J. Continuing Ed. Nursing*, 33 (2), 78- 87.
- Larrosa, J. (2002). Literatura, experiência e formação. Em: Costa, M.V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ª ed. (pp.133-160). Rio de Janeiro: DP&A.
- McNamara, D.S e Harbersd, H. (2006). *Reading skills of students at-risk for academic failure in high school*. Retirado em 15/3/07, do endereço eletrônico: http://speechpathogy.com/articles/article_detail.asp?article_id=216.
- McNamara, D.S. (2004a). SERT: self-explanation reading training. *Discourse Proc.*, 38 (1), 1-30.

- McNamara, D. S. (2004b). Learning from text: effects of text structure and reader strategies. *Signos*, 37 (55), 19-30.
- Mostafa, S.P. (2004). O artigo de ciência como fato e artefato cultural. *Ed. Temática Digital*, 6 (1), 68-80.
- O' Reilly, T. e McNamara, D.S. (2002). *What's a science student to do?* Em: Proceedings of the Twenty-fourth Annual Meeting of the Cognitive Science Society. p. 726-731.
- Orlandi, E.P. (2001). *Discurso e leitura*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pozo, J.I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pullin, E.M.M.P. e Pullin, A.M.P. (2005). *Leitura de alunas de um mestrado em educação: implicações para o ensino e pesquisa*. [Resumo] Em: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, *Resumos, VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores* (p.214). São Paulo: UNESP.
- Pullin, E.M.M.P. (2007). *Textos técnico-científicos, como objetos culturais de difícil acesso a universitários*. [Resumo]. Em: Associação de Leitura do Brasil (Org.). *Resumos, 16º Congresso Brasileiro de Leitura* (pp. 373-374) Campinas: UNICAMP/ALB.
- Pullin, E.M.M.P. e Tannuri, L. (2007). *Estratégias e práticas de leitura de dois cursos de licenciatura*. Em: FORPREd Norte Nordeste e Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Org.). Maceió. *Anais, 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste* (pp.1-15). CD-ROM. Maceió: UFAL.
- Romanowski, J.P. e Rosenau, L.S. (2006). A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo. *Intersaberes*, 1 (1), 1-19.
- Spooren, W.; Mulder, M. e Hoeken, H. (1998). The role of interest and text structure in professional reading. *J. Res. Reading*, 21 (2), 109-120.
- Tardif, M.(2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2.ed. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, E. (2000). *Competências transversais para o ofício de aluno: a metodologia acadêmica em questão ou quando estudar, ler e escrever faz a diferença*. *Trilhas*, 1 (2), 56-65.
- Vicentelli, H. (2004). *La universidad como agente promotor de la lectura, en el contexto de la sociedad venezolana*. *Psicol. Escolar Educ.*, 8 (1), 29-33.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Educational Psychology*. Florida: St. Lucie Press.
- Witter, G.P. (1982). *Produção e leitura do texto científico*. *Est. Psicol.*, 9 (1), 19-26.
- Witter, G.P. (1997). *Psicologia: Leitura & Universidade*. Campinas: Alínea.
- Witter, G.P. e Vicentelli, H. (2001). *Lectura y universidad*. *Rev. Comportamiento*, 5, 57-73.
- Zimmerman, B. (2002). *Becoming a self-regulated learner: an overview*. *Theory Practice*, 41 (2), 64-70.