

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
INSTITUCIONAL

**A CULTURA DO POLÍGRAFO: PRÁTICAS DE LEITURA
NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

Raquel da Silva Silveira

Prof^a. Dr^a. Lia Beatriz de Lucca Freitas - Orientadora

Prof. Dr. Henrique Caetano Nardi – Co-orientador

PORTO ALEGRE

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
INSTITUCIONAL

**A CULTURA DO POLÍGRAFO: PRÁTICAS DE LEITURA
NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

Raquel da Silva Silveira

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Social e Institucional.

Prof^a. Dr^a. Lia Beatriz de Lucca Freitas - Orientadora

Prof. Dr. Henrique Caetano Nardi – Co-orientador

PORTO ALEGRE

2003

Agradeço a:

Capes, pela oportunidade de realizar este percurso de dedicação exclusiva aos estudos;

Lia Freitas, pela acolhida e pela presença sempre atenta e cuidadosa;

Henrique Nardi, pela interlocução e pela provocação da inquietude;

Cleci Maraschin e Maria Stephanou, pela leitura no meio do caminho;

Participantes desta pesquisa, em especial, às alunas de Pedagogia, pela possibilidade de reflexão;

Cândida Silveira, pela cumplicidade e força na realização de minhas conquistas;

Luciana Wickert, pelo exemplo de trabalho e de vida e pelas inúmeras horas de cumplicidade na construção desta escrita;

Silvia Silveira, pelo companheirismo e espaços de reflexão;

Cláudia Cruz, pelo compartilhamento das alegrias e angústias do percurso acadêmico;

Amigos que tornam as caminhadas da vida mais bonitas: Lílian Weber, Fernando Pocahy, Cristiane Jogueiro, Graça Hoefel, Nair Moura, Natalie, Cíntia Brezezinski, Fernanda Hampe, Cáca, Édila e Kátia.

Filipe e Lucas, pela continuidade da vida;

Minha família, pela aconchego do amor;

Richard Serraria, pela poesia e arte da palavra construção...

Raquel

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
INTRODUÇÃO	08
1 OS CAMINHOS TEÓRICOS	16
1.1 Mapeando o Problema Social do Illetismo	16
1.2 A Prática Cultural da Leitura e os Dispositivos Escolares	21
1.3 A Leitura no Ensino Superior	29
1.4 As Relações de Saber-Poder na Leitura do Mundo	34
1.4.1 O discurso como materialidade	34
1.4.2 As relações de saber-poder e os modos de subjetivação	36
1.4.3 As práticas de leitura e o poder	41
1.5 Questões de Pesquisa	44
2 METODOLOGIA	45
2.1 Passos da Pesquisa e Descrição dos Participantes	47
2.2 Os Instrumentos de Investigação	49
2.3 As Entrevistas Coletivas	52
3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO	54
3.1 Dos “Anos de Chumbo” à “Sociedade da Informação”	54
3.2 Contextualização da Faculdade de Pedagogia: Mapeando Práticas Discursivas e Não-Discursivas	71

4 RELAÇÕES ENTRE A LEITURA E OS PERCURSOS DE VIDA	83
4.1 O Lugar da Leitura na Família e na Escola: Obrigação ou Prazer	89
4.2 O Lugar da Leitura nas Relações Extra-Escolares: Ler por Prazer	105
5 DISCURSOS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR	110
5.1 A Leitura é Importante	111
5.2 A Maioria dos Alunos não Lêem	116
5.3 Ler é uma Obrigação	122
5.4 A Leitura dos Textos Científicos/Acadêmicos é Difícil e Chata	125
5.5 Pastas Cheias de Fotocópias	128
5.6 O Suporte Fotocópia: A Homogeneização dos Textos e dos Autores	137
5.7 Máquina de Dar Aula: O Professor-Polígrafo	141
5.8 Fragmentação dos Textos: Estratégias de Leitura	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXOS	162

RESUMO

Esta investigação busca compreender as relações de saber-poder nas práticas de leitura de estudantes do ensino superior privado. A pesquisa de campo foi composta por entrevistas individuais com alunos e professores, pela realização de discussões coletivas com um grupo de estudantes e pela análise de documentos de uma faculdade privada na cidade de Porto Alegre. A partir do referencial teórico da análise das práticas discursivas de Michel Foucault, discute-se as relações entre os percursos de vida das estudantes que participaram das entrevistas coletivas, o contexto sócio-histórico, os discursos universitários sobre a leitura e a identificação dos dispositivos presentes nas instituições escolares que afetam os modos de ler dos estudantes. Os resultados apontam a existência de regularidades nas práticas de leitura no ensino superior privado, as quais acabam por constituir a “Cultura do Polígrafo”. Essa prática é caracterizada pela indicação de leitura por parte dos docentes, de textos, geralmente retirados de livros e/ou revistas, para serem fotocopiados pelos alunos. A Cultura do Polígrafo é atravessada pela lógica da fragmentação e do consumo de leituras. Constatou-se que a maioria dos alunos chega ao ensino superior com poucas experiências com a leitura de textos complexos e conceituais, assim sendo, os estudantes têm enfrentado muitas dificuldades para compreenderem a linguagem dos textos científicos. Uma das estratégias que os alunos lançam mão para lidarem com as tarefas de leitura exigidas é a fragmentação dos textos, na qual os alunos dividem os textos em partes, ficando cada um responsável pela leitura de apenas um pedaço do texto fotocopiado. O suporte fotocópia afeta a qualidade das leituras e a relação dos estudantes com o espaço da biblioteca. A Cultura do Polígrafo tem funcionado como um dispositivo de banalização e de esvaziamento do sentido das práticas de leitura, as quais são percebidas pelos discentes, principalmente, como uma obrigação para o cumprimento das tarefas universitárias.

ABSTRACT

The current study aims to understand the knowledge/power relationships in the reading practices of students of Private Higher Education. The field research was carried out through individual interviews with students and professors, collective discussions with a group of students and the analysis of documents belonging to a Private College in the city of Porto Alegre. Based upon Michel Foucault's theoretical analysis of the discursive practices, this investigation will discuss the relationship between the life experiences of the students who took part in the collective interviews, the socio-historical context, the academic discourses about reading and the identification of the dispositives present at the educational institutions, which affect the student's reading habits. The results point to the existence of some regularities found in the reading practices of the Private Higher Education. Such regularities resulted in the constitution of what was found convenient to name "Photocopy Culture" and which pervaded by the logic of fragmentation and reading consumption. This practice is characterised by the professor's indication to the students of reading material, generally chosen from books or magazines, which should be photocopied. This study found that the majority of students that reach Higher Education have poor experience in the reading and comprehension of more complex and conceptual texts. As a result, students have been facing trouble in understanding the register used in scientific texts. One of their strategies to deal with reading tasks has been dividing the texts into parts, each student being responsible for the reading of only the piece that was destined to him or her. This way, not only does the Photocopy Culture affect the quality of the readings made by students but also relationship they have with the library. Such culture has been acting as a dispositif that turns reading practices into banal and meaningless activities. Therefore, readings are seen, by the students mainly, as the obligatory fulfilment of a task.

INTRODUÇÃO

“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1997, p.77).

Recentes pesquisas¹ sobre a questão da leitura no Brasil, cujos resultados apontaram sérias dificuldades dos estudantes brasileiros com o ato de ler, foram o ponto de partida para minhas inquietações de investigadora. A partir de recorrentes informações veiculadas pela *mass* mídia acerca de uma parcela significativa de estudantes que lêem, mas não são capazes de entender o que leram - problema

¹ Trazemos aqui as três pesquisas que germinaram a inquietação desta investigação: 1) Pesquisa Retrato da Leitura no Brasil, a qual foi uma realização conjunta da Câmara Brasileira do Livro, da Associação Brasileira dos Fabricantes de Celulose e Papel, do Sindicato Nacional dos Editores de Livros e da Associação Brasileira dos Editores de Livros Didáticos, realizada em 46 cidades brasileiras. Foram 5.980 entrevistas realizadas de 10 de dezembro de 2000 a 25 de janeiro de 2001, dirigidas à população alfabetizada com 14 anos ou mais, na qual foi projetado que temos 86 milhões de alfabetizados, sendo apenas 26 milhões de leitores efetivos (Dados retirados do Segundo Caderno: Cultura, Zero Hora, 14 de julho de 2001); 2) Pesquisa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa 2000) e levantamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2001, divulgados e comentados em dois artigos do Jornal Zero Hora, em 05/12/2001, p. 36, e 06/12/2001, p. 52, respectivamente, na qual os estudantes brasileiros ficaram com a última colocação no desempenho de leitura de textos; 3) Pesquisa feita pelo Instituto Paulo Montenegro - ligado ao Grupo Ibope – em parceria com a ONG Ação Educativa. Jornal Zero Hora, 14/12/2001, p. 9, na qual foi projetado que apenas 26% dos brasileiros entre 15 e 64 anos dominam completamente a escrita e a leitura.

denominado como iletrismo no campo da educação -, comecei a interrogar-me sobre os tipos de abordagem teórica que poderiam explicar essa problemática.

Inicialmente duas perspectivas pareceram-me mais recorrentes: uma que identificava o problema no indivíduo, focalizando as competências cognitivas, e outra que apontava as metodologias no processo de ensino-aprendizagem como foco de discussão. Tradicionalmente, a primeira proposta foi desenvolvida no campo da Psicologia, ficando a segunda para o campo da Pedagogia. Essas foram as primeiras grandes divisões que entendia envolvidas no tema da leitura. Porém, quando iniciei uma pesquisa mais atenta sobre essa temática, um verdadeiro oceano de abordagens foi encontrado, passando, entre outras, por disciplinas como a Psicanálise, a Lingüística, a Neurologia, a Semiótica, a Literatura, a História e a Sociologia. Ciente da impossibilidade de navegar em todas essas águas, decidi ancorar minha embarcação nos estudos que dão maior visibilidade às relações entre o ato de ler e os aspectos sócio-históricos. Ou seja, uma perspectiva que considera tanto o indivíduo leitor quanto os processos sociais pelos quais ele se constituiu como sujeito-leitor. Neste contexto, o campo das instituições escolares emerge como espaço formador e regulador deste saber, produzindo teorias e metodologias sobre a leitura, as quais influenciarão a constituição dos modos de ler e dos modos de ser leitor em nossa sociedade.

Dentro do campo da Psicologia Social e Institucional, trabalhei com uma abordagem histórico-crítica que enfatiza as relações entre os saberes e as formas de poder. Sujeito e discurso são tomados em permanente produção. Não existiria uma essência humana universal, tampouco uma realidade histórica e material absoluta, mas relações humanas que constroem o mundo e nele são construídas, reciprocamente. Nesse

sentido, muitas dicotomias clássicas são revistas. Sujeito e objeto não estão mais totalmente em posições distintas, mas em relação recíproca de construção. Os discursos sobre os objetos a serem conhecidos não possuem mais prioritariamente a função de falar sobre eles, mas de produzi-los. O discurso produz os objetos de que fala, tanto por práticas discursivas quanto por práticas não-discursivas, que são produzidas por sujeitos historicamente situados e imersos em relações de poder. Segundo Foucault (1996a, p. 5): “A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não lingüística. Relação de poder, não relação de sentido”. Quando enfoca as análises possíveis entre as relações de saber-poder, esse autor distingue três domínios: as relações de poder, que se exercem entre indivíduos ou grupos; as relações de comunicação, através da transmissão de informações e as capacidades objetivas. Evidentemente essas três formas não são totalmente independentes umas das outras, mas possuem suas especificidades e imbricações, não estando necessariamente sempre em relação direta. Quando esses três domínios aparecem em bloco, refletindo-se uns nos outros, Foucault (1995b) afirma que eles constituem “disciplinas”, num sentido ampliado dessa palavra. Para esse autor, a instituição escolar pode ser tomada como um exemplo de local em que elas funcionam em bloco. Ao tomar a leitura como uma prática cultural que é objetivada pela escola, pode-se pensá-la como um objeto que é atravessado pelas relações de poder, relações de comunicação e capacidades objetivas.

Nesta pesquisa também foram importantes as abordagens da História Cultural acerca da constituição do ato de ler, pois elas dialogam com os trabalhos de Foucault. Esse campo epistemológico toma a leitura como uma prática cultural que precisa ser historicizada de maneira complexa e não totalizadora. A leitura é concebida como uma

ação humana que se transforma no tempo e no espaço em que é vivenciada, não sendo sempre e desde sempre a mesma. A leitura é um processo em que o homem é, ao mesmo tempo, produtor e produto. O sujeito-leitor é compreendido como um sujeito ativo. Os estudos de Chartier (1992, 1999) e de Certeau (1996) dão visibilidade à heterogeneidade da leitura, alertando para o fato de que existem diferentes tipos de leitura, os quais foram se modificando e atravessando a história da humanidade. Esses autores alertam para o fato de que a leitura não deve ser tomada de forma homogeneizada e totalizadora, pois os leitores sempre podem resistir aos modelos hegemônicos, e freqüentemente o fazem, porém com pouca ou nenhuma visibilidade e legitimidade em seus gestos livres de leitura. Todavia, esta liberdade do leitor não é totalmente infinita, ela se exerce dentro de um campo de possibilidades, mas é preciso saber das limitações para mais livremente lutar contra elas. Segundo Foucault (1996c), a instituição escolar foi um dos importantes dispositivos na constituição da sociedade disciplinar. A história da leitura recupera a longa trajetória desta prática cultural, mostrando de que maneira, no mundo ocidental, a transmissão desse saber foi sendo localizado prioritariamente na instituição escolar. Isso nos leva a pensar que essa prática cultural também foi sendo disciplinada.

Deste modo, tomei as informações veiculadas pela grande mídia sobre as dificuldades de leitura de estudantes brasileiros como portadoras de enunciados que compõem discursos sobre o ato de ler, produzindo efeitos nas relações com a leitura. Elegi, inicialmente, como enunciado principal de minha inquietação: *ler e não entender*, e passei a pensar que efeitos ele podia carregar. Deste dito *saber-ler e não-poder-entender* foi-se construindo um terreno onde aportar. O que está dito neste enunciado? O que não está dito? Por quem ele é enunciado? Que efeitos ele produz?

Partindo desses questionamentos, decidi tomar como objeto de investigação as práticas de leitura de estudantes do Ensino Superior, uma vez que, em nossa sociedade, o saber sobre o ato de ler está prioritariamente localizado na escola. A opção pela investigação das práticas de leitura no Ensino Superior foi feita em função da leitura ser na Universidade uma ferramenta de trabalho fundamental. A palavra escrita ainda é a forma mais legitimada e poderosa nessas relações de trabalho. As avaliações institucionais são balizadas pelas produções textuais, publicações dos professores e estudantes. O texto escrito é a materialização da construção do conhecimento, a obra da produção intelectual, dos seus “avanços”. Além disso, o Ensino Superior é o local, por excelência, de produção de conhecimentos sobre o objeto leitura.

Nesse contexto, a leitura é o ato que legitima a produção do saber, que dá vida às palavras escritas. É a potência da leitura, da sua circulação que certificará o lugar de saber daquele que escreve. Assim sendo, no universo acadêmico, as práticas de leitura demarcam explicitamente lugares de saber e de poder. Através delas o professor constrói suas propostas de trabalho, dá visibilidade ao seu campo teórico, bem como avalia o processo de aprendizagem dos alunos. A leitura é instrumento de avaliação nessa comunidade de leitores.

No campo das instituições de ensino superior, decidi fazer o recorte de pesquisa nas organizações privadas em virtude delas representarem no Brasil o maior número de vagas oferecidas para este nível de ensino, permitindo assim algumas discussões necessárias de nosso atual contexto social, como por exemplo, a expansão “democrática” da possibilidade de acesso ao ensino superior e a conseqüente “queda” na qualidade do mesmo; as tensões entre: educação e mercado; teoria e prática; demanda e procura pelo

diploma universitário². O Brasil registra, atualmente: “2,3 milhões de alunos matriculados, dos quais 1,32 milhão estão no sistema privado em geral, 410 mil nas instituições públicas federais e 400 mil nas universidades estaduais públicas” (Trindade, 2002, p. 26). A massificação e a privatização do Ensino Superior é um fato mundial, de acordo com Trindade (2002), o primeiro ocorre de modo mais lento no Brasil, porém o segundo fenômeno tem, no caso brasileiro, um exemplo perverso, pois “combina um sistema público de alto nível (apesar da crise progressiva de financiamento do Estado, a partir da Nova República em 1985) e a hegemonia das instituições privadas de baixa qualidade” (Trindade, 2002, p.27).

A delimitação da organização na qual faríamos a coleta de dados foi feita por tratar-se de uma faculdade situada no bloco das instituições que representam a expansão do ensino superior privado no Brasil, bem como por seus estudantes não serem “os herdeiros” do capital cultural (Bourdieu, 2001), tampouco fazerem parte de uma elite econômica, em sua grande maioria. A mensalidade dos cursos dessa faculdade é bastante acessível, caracterizando uma população de nível sócio-econômico menos favorecida. Entendo que o referencial teórico-metodológico desta pesquisa permite uma análise de processos históricos específicos, todavia, acredito que os critérios de escolha selecionados mapeiam, de uma certa forma, uma realidade bastante expressiva no contexto contemporâneo da sociedade brasileira.

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa é analisar as relações de saber-poder que atravessam as práticas de leitura dos estudantes do ensino superior privado em seus

² Diversos autores vem discutindo essa problemática, como por exemplo: Chauí (2001), Chambouleyron (2001), Bourdieu (2001), Trindade (2000; 2002).

cursos de graduação, com intuito de mapear os dispositivos que condicionam as práticas de leitura, bem como as formas de resistência. Para tanto, foram realizadas entrevistas com estudantes e professores do curso de Pedagogia, bem como análise de documentos da organização.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresento alguns estudos que problematizam a temática da leitura e do ensino superior no Brasil, bem como o referencial teórico que apoiou a construção do problema de pesquisa.

No segundo capítulo, descrevo a metodologia utilizada, os caminhos percorridos, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos na realização da pesquisa de campo.

No terceiro capítulo, busco visibilizar os discursos e as práticas que constituíram o contexto sócio-histórico, no qual os sujeitos pesquisados atravessaram seus percursos escolares, além de discutir os dispositivos que afetaram as práticas de leitura nas instituições escolares brasileiras. Também faço uma descrição das práticas discursivas e não-discursivas que constituem a Faculdade na qual foi realizada a pesquisa de campo.

No quarto capítulo, trago uma breve apresentação das estudantes de Pedagogia que participaram das entrevistas coletivas, bem como os percursos de vida e as relações com a leitura que elas estabeleceram antes de ingressarem no ensino superior, ou seja, as relações familiares e escolares.

No quinto capítulo, dou visibilidade aos discursos universitários sobre as práticas de leitura no ensino superior e às relações que os estudantes estabelecem com essas práticas, bem como pontuo os dispositivos que afetam as apropriações das leituras realizadas dos textos científicos.

Por fim, o último capítulo traz um breve resgate dos principais pontos analisados nesta pesquisa, bem como as contribuições deste trabalho para as discussões sobre as práticas de leitura.

1 OS CAMINHOS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta os caminhos que percorremos nas discussões teóricas sobre a temática da leitura, do ensino superior e das relações saber-poder, as quais nos ajudaram na construção do problema de pesquisa. O gérmen dessa discussão é o tema do analfabetismo funcional/iletrismo. Iniciamos mapeando brevemente essa dificuldade com o ato de ler que tem sido identificado nas instituições escolares. Ainda que o analfabetismo funcional não seja objeto desta pesquisa, entendemos que as práticas de leitura no ensino superior fazem parte do processo ensino-aprendizagem das instituições escolares. Assim sendo, do ponto de vista genealógico, o analfabetismo funcional e o iletrismo relacionam-se com as práticas de leitura que constituem o ensino superior. A partir daí, deslocamos nosso objeto de pesquisa da questão do iletrismo para a temática da leitura como uma prática cultural que é constituída por relações de saber-poder.

1.1 Mapeando o Problema Social do Iletrismo

Agora queria entender-se com Sinhá Vitória a respeito da educação dos pequenos. Certamente ela não era culpada. Entregue aos arranjos da casa, regando os craveiros e as panelas de losna, descendo ao bebedouro com o pote vazio e regressando com o pote cheio, deixava os filhos soltos no barreiro, enlameados como porcos. E eles estavam

perguntadores, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha.

- Está aí.

Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito.

Graciliano Ramos, Vidas Secas

A problematização sobre o iletrismo vem sendo construída desde a segunda metade do século XX, e foi primeiramente denominada de analfabetismo funcional. É interessante perceber que foram os organismos internacionais que primeiro se preocuparam com as questões da alfabetização. O discurso do analfabetismo emerge inserido nas relações entre tecnologia e economia. Diante das exigências de um mercado altamente competitivo, os trabalhadores que apresentavam relações restritas com a leitura passaram a ser considerados desqualificados diante das novas necessidades do mundo do trabalho. Nesse sentido, foi estabelecida uma correlação entre os níveis de alfabetização e o desenvolvimento econômico dos países. Devido às mudanças na organização do trabalho, as empresas se viram forçadas a qualificar melhor seus trabalhadores. O mercado começava a exigir outras competências, tais como criatividade e iniciativa. Constatou-se que as tarefas simples e repetitivas limitavam a aptidão para a assimilação de novas competências, bem como para poder reagir em situações imprevistas. Alves (1994) comenta que o problema do analfabetismo seria relativo aos países em desenvolvimento, sendo o analfabetismo funcional uma problemática mais relacionada aos países desenvolvidos. Tendo sido esta uma primeira distinção entre os níveis de alfabetização e economia. Sem dúvida, foram as pressões econômicas que impulsionaram a luta contra o analfabetismo funcional.

O adjetivo funcional agregado ao termo analfabetismo está relacionado às funções de trabalho, ou seja, pessoas que são consideradas analfabetas para poderem operar, produzir com as novas máquinas que exigem leitura e compreensão. Outro dado interessante sobre a origem desse adjetivo é que ele foi extraído do vocabulário militar. De acordo com Alves (1994), o que foi traduzido como funcional vem de “*to be functionally literate*”, ou seja, ser operacional, ser um bom soldado. Desta forma, ser mais funcional, ou alfabetizar para o funcional tem como objetivo uma melhor adaptação do sujeito trabalhador.

Em 1947, a Unesco começa a problematizar o analfabetismo funcional. No Congresso Mundial de Ministros de Educação, em Teerã, 1965, surge a proposta de erradicação do Analfabetismo. Num momento de integração ao mais alto nível do Sistema Capitalista Mundial, para suprir uma exigência de ajuste da educação às necessidades da modernização e desenvolvimento acontece a legitimação da Alfabetização Funcional (Londoño, 1989).

Com as mudanças do mercado de trabalho, o capital humano começa a ser priorizado, tendo todo um aparato teórico que lhe sustente e promova. A Escola das Relações Humanas se expande. A partir desse momento, há um incremento na diferenciação dos salários, das remunerações, que terão relação direta com o grau de instrução dos trabalhadores.

“Será essa mão invisível que regulará a demanda e a qualidade da educação em geral. A produtividade passa a ser um argumento para melhor escolarização. A escola é, então, um ponto de contato entre a população e as metas e processos de desenvolvimento” (Parra apud Londoño, 1989, p. 24).

Em 1972, a Unesco definirá como objetivos da Alfabetização Funcional a mobilização, a formação e a educação da mão-de-obra ainda subutilizada, com a finalidade de devolvê-la mais produtiva, mais útil a ela mesma e à sociedade. Em 1976, começa-se a ampliar o entendimento sobre esse tema para além das forças econômicas. No Simpósio Internacional de Alfabetização (Colômbia, Men, 1976), considera-se:

“(...) la alfabetización no sólo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación del hombre y a su plena realización. Concebida de esta manera, la alfabetización crea las condiciones de una conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en la que vive el hombre y de sus fines.

Permite asimismo estimular su iniciativa y su participación en la creación de proyectos susceptibles de obrar sobre el mundo, de transformarlo y de definir los fines de un auténtico desarrollo humano” (Londoño, 1989).

Em 1986, a Unesco formula uma nova definição para o analfabetismo funcional, na qual inclui as dificuldades que o mesmo provoca para a vida social e familiar, bem como para o serviço ativo da cidadania (Londoño, 1989).

Foram os movimentos populares os responsáveis pela recuperação da função social que a leitura e a escrita desempenham como meio para uma transformação social e política. Pretenderam trabalhar por uma noção de alfabetização social, em que existissem as possibilidades de um maior domínio da palavra escrita e a integração do adulto ao seu meio cultural, social e político, numa perspectiva de abertura de críticas ao modelo capitalista.

Em seu estudo mais específico sobre a América Latina, Londoño (1989) entende que aqui o analfabetismo funcional tem uma repercussão mais grave, pois para além das

dificuldades de cumprimento das exigências do mercado de trabalho formal, as limitações impostas pelo não acesso aos conhecimentos tecnológicos e científicos restringem a capacidade dos indivíduos, das suas organizações e das comunidades para recriar a tecnologia popular, para apropriar-se dos avanços científicos e técnicos e poder participar da criação de novos conhecimentos. Segundo esse estudo, os analfabetos funcionais seriam crianças trabalhadoras, jovens e adultos dos setores populares, com condições econômicas e sociais desfavorecidas.

Para Giroux (1990), o analfabetismo é uma construção social que legitima diferenças e exclusões. Com relação ao analfabetismo funcional, entende que se trata de um problema social que extrapola as fronteiras econômicas entre as classes sociais, não se limitando simplesmente a inabilidade de decodificar as letras. Num primeiro nível, podemos perceber o analfabetismo como uma forma de ignorância intelectual e política, mas, por outro lado, pode significar um exemplo possível de resistência de classe, de raça, de sexo ou de cultura. “Como parte da questão mais ampla e mais difusa de hegemonia cultural, o analfabetismo refere-se à incapacidade funcional ou recusa das pessoas de classe média ou alta de ler o mundo e suas próprias vidas de um modo crítico e historicamente relacional” (Giroux, 1990, p. 12).

Numa tentativa de escapar do discurso sobre o analfabetismo funcional, os educadores preferiram chamar de *iletrismo* essa dificuldade de leitura (Foucambert, 1994). O analfabetismo funcional faz parte de um discurso que prioriza a alfabetização como uma habilidade decodificadora; em contrapartida, o iletrismo está inserido num discurso de letramento, o qual amplia as possibilidades da leitura e da escrita. Para

Maraschin (1995), essa nova denominação surgiu em função dos processos sociais de tecnologização da palavra e de informatização.

1.2 A Prática Cultural da Leitura e os Dispositivos Escolares

“Que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado? Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida, estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto. Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir as idéias em ação, individual ou coletivamente – então o mundo mudaria”(Galtung apud Graff, 1994, p.52).

Na história da humanidade, a leitura sempre foi regulada, sempre foi privilégio de poucos, justamente por seus atravessamentos com o saber e o poder. Podemos pensar que, desde a Antiguidade, a leitura era uma prática social privilegiadíssima, seleta. Na Idade Média, a leitura se expande um pouco e se localiza prioritariamente ao lado da Igreja, assumindo um caráter de leitura com uma única interpretação, pois se lia a palavra de Deus (Orlandi, 1993). A Era Moderna, atravessada por diversos discursos: da Revolução Francesa, do Iluminismo, da Reforma Protestante/Contra-Reforma e pelas tecnologias da Revolução Industrial, instaura o capitalismo como modelo econômico e inicia-se uma apropriação da leitura como um direito de cidadania.

De acordo com Foucault (1997), nesse momento histórico, acontece a passagem para um tipo de poder que se exercerá sobre a vida – um bio-poder -, no qual a estratégia sobre as relações de saber e de poder será de disciplinarização, de enquadramento às

novas exigências sociais. Quanto mais domínios do humano puderem ser regulados, tanto melhor.

A invenção da prensa por Gutenberg³ propiciou uma maior disponibilização dos textos escritos. O acesso ao conhecimento da leitura e da escrita passou a ser incluído nos direitos do cidadão moderno. Claro que não se trata de uma liberdade absoluta, com os mesmos níveis de força nas relações entre saber e poder. Novas formas de dominação foram produzidas, porém de maneira mais sutil; podemos pensar numa liberdade “vigiada”. No caso específico da leitura, as relações de ensino-aprendizagem passam a mediar a liberdade de acesso, de possibilidades de escolha e de “usufruto” dessa produção humana. A leitura passa a ser uma prática social generalizada, mas a questão a ser pensada é de que formas se produzem essas “socializações”.

Em seu estudo sobre a história da alfabetização, Graff (1994) questiona de que forma e em que medida a alfabetização básica pode contribuir para o bem-estar individual e econômico das pessoas, nos mais diversos contextos sócio-econômicos. Para esse autor, se analisarmos períodos mais longos da história ocidental, perceberemos que somos herdeiros de uma cultura oral bastante complexa e rica, que por vezes fica invisibilizada e menos valorizada pelo discurso da Modernidade. Entendemos o alerta que Graff (1994) nos faz quanto à extrema valorização que os estudos contemporâneos vêm dando à questão da leitura, no sentido de relativizarmos a potência da palavra escrita.

³ Johann Gutenberg foi gravador e lapidador do arcebispado da Mogúncia, que entre 1450 e 1455 produziu o primeiro livro impresso com tipos – uma Bíblia com 42 linhas por página. MANGUEL, 1999, p. 158.

Em seus estudos sobre a história da leitura como uma prática cultural, Chartier (1992, 1996) argumenta que não se deveria falar em oposição entre oralidade e escrita, e sim, em relação, pois o ato de ler passa por gestos de leitura que incluem a palavra falada. Nesse contexto é que esse autor traz o conceito de apropriação para o campo da leitura.

“a noção de apropriação torna possível avaliar as diferenças na partilha cultural, na invenção criativa que se encontra no âmago do processo de recepção. Uma sociologia retrospectiva, que há muito tempo vem fazendo da distribuição desigual dos objetos o critério básico da hierarquia cultural, deve ser substituída por uma abordagem diferente, que chame atenção para os usos diferenciados e opostos dos mesmos bens, dos mesmos textos e das mesmas idéias. Essa perspectiva não impede que as diferenças sejam identificadas (inclusive as diferenças com raízes sociais), mas desloca a própria esfera de identificação delas, uma vez que não mais implica a qualificação social das obras como um todo. Em vez disso, caracteriza as práticas que se apropriam, distintivamente, dos materiais que circulam numa determinada sociedade” (Chartier, 1992, p. 232-233).

Sob essa perspectiva, a leitura é uma prática cultural que precisa ser estudada levando-se em consideração os usos, os manuseios, os modos de circulação social dos impressos, as formas de apropriação que os sujeitos-leitores fazem dos materiais impressos (Chartier, 1999). Conforme esse autor, são de extrema importância para uma história da leitura a análise dos suportes nos quais as leituras efetuam-se, bem como a atividade do leitor. As significações dos textos não são sempre as mesmas, mas variam de acordo com as leituras que se apoderam dos textos. Nesse sentido, a prática da leitura adquire um caráter criador, inventivo e produtor, que não se anula no texto lido, nas intenções dos autores, mas na atividade do leitor. Evidentemente a leitura não é uma

prática totalmente livre, pois os gestos de leitura que podem construir significações móveis e plurais estão situados no encontro das formas de ler, individuais ou coletivas, inovadoras ou herdadas, de fórum íntimo ou público, bem como dos “protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também, pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo” (Chartier, 1999, p. 78).

Segundo Rockwell (2001), a noção de prática cultural utilizada por Roger Chartier é herdeira do conceito de *práxis*, e portanto, remete a questão da atividade produtiva do ser humano, tanto no sentido material quanto no simbólico. A prática cultural entendida como um conceito pode servir de ponte entre as evidências observáveis e os recursos culturais disponíveis. As práticas culturais não seriam ações isoladas que observamos, mas ações que pressupõem continuidades culturais nas formas de ler, nas maneiras de relação com os textos escritos, nos sentidos que são conferidos aos textos.

Uma vez que nas sociedades ocidentais modernas a prática cultural da leitura foi se expandindo, ficou prioritariamente ao encargo das instituições escolares o ensino dessa prática. Assim sendo, a organização escolar foi um dos principais dispositivos reguladores da leitura, instaurando práticas sociais de normatização do ato de ler, como, por exemplo, pela prioridade dada pela escola de ensinar a leitura como uma mera decodificação de letras em sons, com pouco espaço para questionamentos, discussões e dúvidas dos alunos. Nessa perspectiva, o processo da leitura despotencializa-se. Uma vez que ela precisava ser socializada, incluída no viver “igualitário e livre” do homem

moderno, que o fosse enquanto uma habilidade cognitiva individual para o trabalho. Foi nesse contexto que se gestou o iletrismo, uma leitura mediana, sem riscos, normatizada (Foucambert, 1994). Podemos pensar, então, que uma das maneiras do poder incidir nas práticas sociais de leitura foi pela constituição de um corpo-leitor dócil e hábil para decodificar os signos lingüísticos e ao mesmo tempo, a produção de um ato de ler limitado. Ali onde o processo de leitura poderia potencializar a relação do sujeito com seu mundo, com o seu viver, ali se produz uma fratura, uma contenção, uma captura.

Nesta pesquisa tomamos como objeto de estudo as práticas de leitura de estudantes do ensino superior, portanto, sujeitos com posições de leitores já constituídas, mas que tiveram seus campos de possibilidades de leitura produzidos nas relações de ensino-aprendizagem da escola fundamental e média. Desta forma, analisaremos alguns estudos que deram visibilidade aos dispositivos disciplinares que as instituições escolares podem produzir nos modos de ler.

Em sua pesquisa, Maraschin (1995) identificou um tipo de estratégia no ensino da alfabetização, o fonocentrismo, que tem como um dos seus efeitos uma certa disciplinarização na construção do processo de leitura.

“O fonocentrismo possibilita o exercício de somente um dos processos de abstração reflexionante: o reflexionamento, ou seja, possibilita aos escolares aprenderem a “escrever como se fala”, concebendo a fala como a forma de pensar a escrita, mas obstaculiza a reflexão, ou seja, a tematização, a transformação da fala como conteúdo do pensamento, o que possibilita “falar como se escreve”. O “falar como se escreve” fica significado como experiência não escolar. A dispensa da reflexão, no processo de abstração, torna possível o aparecimento de uma subjetividade alfabetizada, porém, iletrada” (Maraschin, 1995, p. 219).

O saber ler fica reduzido à decodificação de sons e letras, restando empobrecida a relação do ato de ler com a construção de um entendimento sobre o texto lido. O aluno não é solicitado a ter um encontro com a leitura, a interagir com a produção de afetos e sentidos que podem emergir desse encontro. Ao contrário, espera-se que ele domine a “técnica” da leitura. Além disso, quando a escola trata os livros somente do ponto de vista didático-objetivo, como por exemplo a inclusão da leitura, na grande maioria dos casos, apenas a partir do primeiro ano do ensino fundamental (antiga primeira série), fica evidente a crença da organização escolar de que somente nesse período de vida, entre os seis-sete anos, a criança estaria “apta” para o aprendizado da leitura. Desta forma, a prática da leitura enquanto um momento de relacionamento prazeroso, bem como de ativação do funcionamento psíquico e social ficam esquecidos e despotencializados. Entendemos que na leitura o sujeito precisa lançar mão de toda sua bagagem de vida e estar disponível para uma viagem, ou seja, entrar em contato com outros territórios, linguagens diferentes e poder dialogar com toda essa intensidade.

“Leitura é isso: prazer, aprendizado sobre si mesmo, busca de confirmação, de suposições, trabalho, esforço... Há que, urgentemente, abandonar posturas que dão à leitura o estatuto de habilidade” (Coelho, 1993, p. 90).

Para Orlandi (1998), a leitura é uma construção histórica que produz nos sujeitos leitores um efeito de alteridade, capaz de promover deslocamentos nos modos como os leitores interpretam os textos. Ou seja, aqueles sentidos que são tidos como naturais, como certezas, no encontro com a alteridade podem vir a ser questionados. Para essa pesquisadora, existe uma divisão social da leitura que é sócio-historicamente distribuída, na qual se delimitam direitos de interpretações. Ela considera que o ser humano tem a

necessidade de interpretar diante dos objetos simbólicos, mas que essas interpretações são construídas por filiações a determinados discursos, os quais por sua vez constituem as instituições sociais, sendo mais ou menos legitimados. Podemos pensar que, ao lado da estratégia fonocêntrica de ensino-aprendizado da leitura, a escola também legitima modos de interpretações através das técnicas de memorização, dos questionários, por exemplo.

Em luta contra esses dispositivos disciplinadores e reguladores da leitura, tradicionalmente utilizados na organização escolar, Focambert (1994) propõe que a leitura se dê por uma apreensão visual da globalidade do texto, o qual será interpretado de acordo com o terreno de conhecimentos próprios do leitor. Existe uma radical implicação do leitor no processo de leitura e na capacidade de interpretação. Para que a leitura aconteça, o leitor precisa ser um sujeito ativo que colocará em cena os seus valores, a importância que dá ao texto e ao seu conteúdo, as aferições que tal texto lhe produz. Desta forma, percebemos a existência de uma diversidade de componentes indiretos ao texto, mas relativos ao leitor, indispensáveis para que o processo de leitura possa acontecer.

Segundo Maraschin (1995), a organização escolar trabalha a partir da tríade oralidade-escolarização-alfabetização, em que a leitura e a escrita são habilidades decodificadoras. A alfabetização é um treinamento para decifradores de sons em letras, bem como dos sentidos já dados no texto escrito. Em uma outra tríade de trabalho estaria o letramento: escrita-tecnologias da palavra-letramento, em que há uma desconstrução do fonocentrismo. A leitura e a escrita fazem parte de um funcionamento cognitivo e social de compreensão e de crítica sobre os textos, em sua multiplicidade de sentidos.

Nessa perspectiva, a escola se constitui como produtora de subjetividades iletradas. Seriam características da subjetividade iletrada, por exemplo: problemas na argumentação de discursos orais e escritos; processos de memória predominantemente no tempo presente; dificuldade em selecionar informações de acordo com sua importância e qualidade; pouca tolerância com o silêncio; uma aceitação inquestionável dos produtos oferecidos pela indústria cultural; aderência irrestrita às demandas de consumo; afastamento do mundo da leitura; pouca expressão de pensamentos múltiplos.

Essa autora constatou, em sua pesquisa, uma carência de discussões teóricas sobre a temática da leitura e da escrita que relacione as formas cognitivas individuais e as formas institucionais do conhecimento. A maioria dos estudos psicológicos sobre a aprendizagem da escrita e da leitura permanecem focalizando a transposição do sistema oral para o escrito nos processos cognitivos, mantendo a “ tradição que conserva a escrita como metáfora da oralidade, como se os processos de transposição de um código a outro constituíssem a principal razão da leitura e da escrita inicial” (Maraschin, 1995, p. 214). Por outro lado, grande parte dos estudos da educação sobre a alfabetização parecem priorizar a prescrição de novas metodologias de ensino. “Parece que toda a análise crítica do funcionamento escolar teria que dar lugar a idealização de um novo método de ensino” (Maraschin, 1995, p. 220).

Essa autora aponta o iletrismo como um sintoma social, não no sentido de um sintoma patológico, individual, mas como um novo agenciamento subjetivo que precisa ser analisado e que vem sendo produzido pela organização escolar. “A escola contribui para o acesso a uma subjetividade iletrada porque ensina a escrever a partir de uma ecologia cognitiva oral” (Maraschin, 1995, p. 28). Quer dizer, ao invés de favorecer o

desenvolvimento da leitura e da escrita como uma tecnologia intelectual, como uma ferramenta para o pensar, a organização escolar disciplina a leitura, com seus dispositivos de decodificação, de memorização, de interpretações didáticas.

Podemos pensar que esses dispositivos escolares sobre a leitura tem produzido nos estudantes modos de ler limitados. Recentemente, foi divulgada uma pesquisa⁴ da qual participaram 32 países, em que os estudantes brasileiros ficaram com a última colocação no desempenho de leitura de textos, informação corroborada pelo relatório do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em que os estudantes também revelaram dificuldades na compreensão de textos.

Serão esses os jovens que ingressarão no ensino superior.

1.3 A Leitura no Ensino Superior

As práticas de leitura no ensino superior ocupam um lugar essencial nas relações de trabalho. Grande parte da produção do conhecimento que circula no meio acadêmico é feita através de textos escritos. Nas relações de sala de aula, “o documento escrito deixa de ser o simples instrumento de produção que o professor fornece ao aluno, para transformar-se num *a partir de*, veiculador da tradição histórica e cultural, passada e presente” (Silva, 2000, p. 78).

⁴ Pesquisa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa 2000) e levantamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2001, divulgados e comentados em dois artigos do Jornal Zero Hora, em 05/12/2001, p. 36, e 06/12/2001, p. 52, respectivamente.

Para Orlandi (1993) o ato de ler é a base do trabalho intelectual, portanto, não podendo ser reduzido a questões pragmáticas e metodológicas. Ela entende que “a leitura é uma questão lingüística, pedagógica e social ao mesmo tempo” (p.35). Assim sendo, o conceito de leitura compreende interpretação, compreensão e reflexão dos textos, incluindo as relações sócio-históricas em que os mesmos foram produzidos. Essa autora problematiza o papel da Universidade nas discussões sobre a leitura, em que, prioritariamente, tem produzido pedagogias para o ato de ler, desvinculando do contexto social os problemas de ensino-aprendizagem.

“Ou seja, decide-se que não se sabe ler e se propõem técnicas de leitura para que se dê conta, rapidamente, dessa dita incapacidade, generalizada, e que alguns até acreditam que seja inata, de que sofre o brasileiro (“brasileiro não lê”).

Eu diria, então, que uma das minhas preocupações é recusar esse pedagogismo de que padece a tematização da leitura: relativizar “diagnósticos”, historicizar as dificuldades, pensar essas questões não só a curto prazo, etc”(Orlandi, 1993, p. 30).

Essa autora apresenta a preocupação com o papel que a Universidade vem desenvolvendo na problemática da leitura. O binômio de compromisso social universidade/comunidade tem-se expressado principalmente nos cursos de Letras (um dos cursos responsáveis pela teorização da leitura) através desse oferecimento de aparato pedagógico para a sua comunidade específica, ou seja, o ensino básico e fundamental, numa espécie de “filantropia intelectual”. As conseqüências são um deslocamento das suas próprias questões, qual seja, a formação na universidade. Uma vez que os professores do ensino básico e fundamental são egressos da universidade, ela se pergunta por que depois de saídos do meio acadêmico estes mesmos professores

precisarão das novas pedagogias estudadas pelos pesquisadores da universidade. Uma segunda consequência apontada por Orlandi (1993) é que ao “tomar o lugar de”, a universidade reserva para si o “saber-poder” de pesquisar e construir conhecimentos, impossibilitando que a pesquisa se desenvolva nos níveis de ensino básico e fundamental. Nesse sentido, a universidade vem sendo “o lugar da explicitação da irracionalidade de um sistema de ensino em que o primário não cumpre seus objetivos, que são adiados pelo secundário, acudidos pelo cursinho em regime de urgência, e “presumivelmente” supridos pela universidade” (Orlandi, 1993, p. 31). Ao considerar a universidade como uma prestadora de serviços à comunidade, acaba-se por reduzi-la a uma pura “mediadora” que apenas reproduz a comunidade tal qual ela está arranjada, “sem nenhuma crítica e com bastante anacronismo” (Orlandi, 1993, p. 32).

Dessa maneira, podemos pensar que as práticas de leitura no ensino superior têm funcionado em seu caráter pragmático, deixando pouco espaço para a construção de modos de ler crítico-reflexivos.

“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”. Dessa forma, o que se visa na realidade é cumprir compromissos formais e burocráticos: horas-aula, créditos, e até mesmo incluir disciplinas modernas em cursos básicos, para mostrar como se “envidam esforços no atendimento dos interesses e dificuldades reais da comunidade”, etc” (Orlandi, 1993, p. 33).

Atenta essas questões, Rösing (1996) pesquisou a temática da leitura em professores de uma universidade privada, em sua prática docente, por compreender a importância do trabalho do professor universitário na formação de leitores. Suas

conclusões foram de que os mesmos não apresentam reflexões teóricas consistentes sobre o tema da leitura, bem como há um distanciamento entre professor-livro-biblioteca. Essa autora encontrou no discurso dos professores pesquisados uma justaposição de pressuposições, ou seja, que o professor, presumivelmente um leitor, em seu suposto ato de leitura, estimularia seus alunos a lerem, pressupondo que os mesmos já sejam leitores efetivos. “Ocorre uma leitura que não é leitura, e, sim, uma mera decodificação de sinais gráficos. Omite-se o mecanismo de ativação dos referenciais de cada interlocutor, das marcas contextuais, das relações intertextuais, entre outros aspectos” (Rösing, 1996, p. 15).

Numa análise sobre a universidade e seu desenvolvimento na história recente no Brasil, Chauí (2001) propõe uma categorização das transformações no modo dela operar. Respondendo às mudanças sócio-político-econômicas, a *universidade* dos anos 70 seria *funcional*, a dos anos 80 uma *universidade de resultados* e a dos anos 90, uma *universidade operacional*. Os anos setenta foram os responsáveis pelo “milagre econômico” e pela ditadura militar. A universidade aparecia como uma oportunidade de ascensão social, portanto, seus currículos preparavam os estudantes para uma inserção profissional. Nos anos oitenta, ampliaram-se as escolas privadas de nível superior, começaram as parcerias entre universidades e empresas, que tanto abriram campos de estágio e de trabalho para os estudantes universitários, como investiram em pesquisas ligadas aos seus interesses. Os anos noventa impuseram uma nova roupagem à universidade, que agora passa a ser operacional.

“Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de

eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos” (Chauí, 2001, p. 190).

As normas e padrões que a definem são completamente estranhas à formação intelectual e ao conhecimento, seus docentes ficam pulverizados em ocupações de microorganizações e, os estudantes submetidos a exigências alheias ao trabalho intelectual. “A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc” (Chauí, 2001, p. 190).

Nessa avaliação crítica à universidade de hoje, essa autora entende que os processos de formação do pensamento, de leituras críticas, de desenvolvimento da criatividade não estão sendo construídos. Há um despojamento da multiplicidade de sentidos da linguagem, dos mistérios e densidades da vida, despotencializando a curiosidade e a admiração que conduzem à descoberta do novo. Assim sendo, aniquilam com qualquer pretensão de mudança histórica através da ação consciente dos sujeitos nas condições de determinação (material-social-tecnológica-semiótica-econômica-desejante) a que estão sujeitados (Chauí, 2001).

O discurso neoliberal produz uma universidade comprometida com a manutenção do *status quo*, na qual a educação passa a ser vista como uma prestação de serviços, logo, as práticas de leitura devem desenvolver competências que respondam as permanentes transformações do mundo contemporâneo. O pensamento crítico, capaz de questionar os discursos legitimados parece estar “fora de moda”.

Para Freire (2000), o pragmatismo do discurso neoliberal tem produzido a despolitização da educação, reduzindo-a ao treino de destrezas, adaptando homens e mulheres ao mundo tal qual está arranjado, como se a realidade social fosse uma fatalidade e não um processo sócio-histórico.

1.4 As Relações de Saber-Poder na Leitura do Mundo

O suporte teórico no qual apoiamos nossa análise é fundamentalmente o referencial foucaultiano sobre as relações saber-poder. A partir de agora trataremos alguns conceitos que nos ajudaram a discutir as práticas de leitura no ensino superior. Também trabalhamos com as reflexões críticas de Paulo Freire sobre a importância da leitura na constituição de sujeitos históricos ativos. Ambos autores foram fundamentais para a construção desta pesquisa, todavia os conceitos de Foucault foram a base do nosso operar sobre o problema de pesquisa e a teoria de Freire o embasamento ético-político de compromisso com a potência do ato de ler.

1.4.1 O discurso como materialidade

“Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1971, p.10).

A afirmação de que o discurso transcende as palavras enunciadas, possuidor de uma materialidade, nos parece ser um conceito disruptor, na medida em que potencializa a discussão sobre os efeitos que um discurso pode produzir. O discurso deixa de ser compreendido como inofensivo – se é que em algum momento o foi –, naturalizado e passa a ser compreendido como produtor dos objetos de que fala. O discurso se materializa a partir de campos de possibilidade de dizibilidade e de visibilidade. Ou seja, nem tudo pode ser dito, nem todas as pessoas podem falar qualquer coisa, nem toda época pode acolher qualquer discurso. Existem condições e contingências históricas que liberam ou restringem as forças que nortearão os discursos vigentes. Os quais, por consequência, produzem relações de saber e de poder agenciadas no sentido de corroborarem, de possibilitarem a manutenção destes discursos. É uma maquinaria de guerra que Foucault nos propõe compreender. A vida é um campo minado, é pura luta. O homem interage com o mundo produzindo e sendo produzido por jogos de verdade. Para tanto, instauram-se mecanismos que lubrificam a potência de vontade de verdade e asseguram a credibilidade “natural” dos discursos. Segundo Foucault (1971), em nossa sociedade, a vontade de verdade está apoiada num suporte e numa distribuição institucional, a qual tende a exercer um tipo de pressão, tal qual um poder coercitivo sobre os outros discursos. O que de certa maneira funda o nosso saber científico, verdadeiro. A visibilidade e dizibilidade dos discursos da contemporaneidade estariam diretamente vinculados aos discursos que carregam a dimensão de verdade, excluindo todos os outros discursos que permanecem imanentes em nosso contexto histórico.

Há uma convocação ao compromisso micropolítico. Abandonar o acolhimento acrítico de quaisquer que sejam os discursos de verdade e colocar-se em situação de questionamento. A capacidade de estranhamento, parece-nos, é um dos efeitos mais potentes da obra de Foucault. A partir do momento em que ele dá visibilidade aos jogos de forças no terreno dos discursos e das práticas, somos arremessados sem piedade a um mundo em constante movimento e construção. O solo firme desmancha-se sob nossos pés.

Foucault (2000) propõe a noção de formação discursiva como um campo de regularidades (ordenamentos, correlações, posições e funcionamentos, transformações) que acolhe um certo número de enunciados, com seus objetos, conceitos, tipos de enunciação, de escolhas temáticas.

O enunciado é o que faz com que os signos façam sentidos, é uma função de existência “que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (Foucault, 2000, p.99).

Para esse autor, não existe o sujeito de um discurso, mas diversas posições de sujeito que garantem a heterogeneidade dos discursos. Os sentidos não são dados *a priori*, mas variam de acordo com as formações discursivas em que emergem.

1.4.2 As relações de saber-poder e os modos de subjetivação

Em seus estudos sobre o poder, Foucault (1995b; 1996a,b) instaura outros desassossegos, pois desloca a questão do poder dos níveis exclusivamente macrossociais, como por exemplo, o poder do Estado, e passa a problematizá-lo em suas

dimensões microssociais. A dicotomia entre os detentores e os despossuídos de poder se enfraquece. Ele propõe que o poder é feito de forças, de relações de força que operariam por dispositivos de poder. Portanto, as relações de força do poder atravessam todos os níveis sociais, todas as relações humanas, funcionando como uma micropolítica do poder.

“Ele (o poder) é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações” (Foucault, 1995b, p.243).

Todavia, as proposições de Foucault (1996b) não querem tirar a visibilidade dos exercícios de poder, que sempre se exercem em alguma direção, mas problematizar os seus interstícios. “Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem o possui” (Foucault, 1996b, p. 75). Para esse autor, serão os arranjos entre as formas do saber e as relações de poder de cada momento histórico que promoverão os modos de viver de cada época, dentro de determinados campos de possibilidade de visibilidade e de dizibilidade.

A partir do século XVII o poder exerceu-se sobre a vida, em dois grandes pólos. O primeiro, centrado no que ele denomina de *corpo-máquina*, ou seja, na docilização

dos corpos, através dos regamentos e das regulações sobre os tempos, as disciplinas, os exames. Nesse conjunto estariam as *disciplinas anátomo-políticas*, que tiveram como principais dispositivos de modelização as escolas, as prisões e as fábricas, promovendo modos de subjetivação individualizados, normatizados e obedientes (dóceis). O segundo pólo desenvolveu-se um pouco mais tarde, em meados do século XVIII, e voltou-se para o *corpo-espécie*, com o controle e regulação dos seus processos biológicos: os nascimentos, as mortalidades, os níveis de saúde, enfim, a constituição de uma biopolítica da população. “As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (Foucault, 1997, p.131). Desta forma, pela primeira vez na história, o biológico passa a ter relação direta com o político, e, conseqüentemente, o fato de viver entra no domínio de controle do saber e de intervenção do poder. “O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão” (Foucault, 1997, p. 134). Para esse autor, foi o Estado moderno ocidental que produziu o indivíduo, a partir da tecnologia do *poder pastoral*, o qual foi gestado nas instituições cristãs com o objetivo de salvação individual das almas para um outro mundo. Esse tipo de poder instaurou a noção de sacrifício e pretendia cuidar da vida tanto individual quanto coletiva, desenvolvendo para este fim a necessidade de saber acerca da consciência dos indivíduos, através dos procedimentos da confissão (Foucault, 1995a).

O conceito de dispositivo na obra foucaultiana é descrito por Revel (2002), como sendo um conjunto heterogêneo, composto pelos discursos, pelas decisões

regulamentares, pelas instituições, pelas leis, pelos organizações arquitetônicas, pelos enunciados científicos, pelas medidas administrativas, pelas proposições morais, filosóficas, filantrópicas, enfim, tanto dos ditos quanto dos não-ditos. Ou seja, o dispositivo ele mesmo seria um tecido, uma rede em que tramam-se todos esses elementos, com funções estratégicas específicas⁵.

Foram necessárias estratégias e dispositivos de individualização e de totalização para controlar esse viver, era preciso produzir subjetividades, fabricar modos de subjetivação que garantissem longa vida à nova forma de organização das sociedades. Mais que trabalhar para ela, fazia-se necessário desejá-la. Há aí a inclusão do desejo como algo a ser analisado, pois o sujeito do desejo não seria algo natural, de uma essência humana, mas um modo de subjetivação que ganhou maior visibilidade a partir do século XVIII. O conceito de modos de subjetivação desse autor diz respeito às “formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (Foucault, 1994, p. 11). O desenvolvimento dessa relação para consigo, que inclui as formas de reflexão sobre si mesmo, as possibilidades de conhecimento e de transformação, é produzida de acordo com os modelos e normas vigentes em cada época histórica.

De acordo com Foucault (1997), a partir da Modernidade os processos de exercício de poder sobre a vida instauraram uma “biopolítica”, a qual fez com que o poder-saber fosse “um agente de transformação da vida humana; não é que a vida tenha

⁵Nesta pesquisa estamos trabalhando com o conceito de dispositivo unicamente a partir dos textos de Foucault, como é o caso do vocabulário desenvolvido por Revel (2002) no escrutínio de alguns conceitos que aparecem nos Ditos e Escritos. Ou seja, não utilizamos a interpretação que Gilles Deleuze faz do conceito de dispositivo.

sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e gere; ela lhe escapa continuamente” (Foucault, 1997, p. 134). O bio-poder distribuiu os seres vivos em domínios de valor e de utilidade, qualificando, medindo, avaliando, hierarquizando, operando distribuições em torno da norma. A sociedade normatizadora em que vivemos é resultado de um tipo de poder que passou a se exercer sobre a vida. Um “bio-poder” de extrema sutileza, pois os dispositivos que utiliza trabalham em prol da vida, ficando mais difícil as possibilidades de questionamento.

Para Foucault (1995b), o poder é exercido na vida diária em três níveis: as “relações de poder”, as “relações de comunicação”, as “capacidades objetivas”. Todos eles imbricados e em constante transformação, de acordo com as disciplinas de cada época, sempre implicando estratégias de luta e de resistência, ainda que muitas vezes sejam apenas em modos virtuais.

Para esse autor é de extrema importância a possibilidade do pensamento crítico e da curiosidade nos processos de mudança. Segundo Foucault (1994), existe um tipo de curiosidade que precisa ser praticado com obstinação:

“a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (Foucault, 1994, p.13).

Entendemos que a leitura é uma das práticas culturais que contribuem para a construção desse tipo de curiosidade, pois coloca o sujeito frente à alteridade, convocando uma atitude ativa para que as palavras escritas possam ganhar vida.

Discutindo a importância do ato de ler, Freire (1987) nos diz que as palavras são grávidas de mundo e que é nas experiências da vida, nas formas como nos relacionamos com as pessoas, com as coisas ao nosso redor, que vamos construindo as nossas leituras de mundo. Mais tarde seremos inseridos nas leituras das palavras, que Freire (1987) propõe sejam problematizadas a partir da *palavramundo*, pois cabe a nós potencializar as palavras escritas de vida, de sentidos que produziremos através das nossas possíveis leituras. Nesse sentido, a leitura não pode ser entendida como algo mecânico e reduzido à decodificação, mas sim como alguma coisa da ordem da crítica e da curiosidade em relação ao mundo. Leitura enquanto uma reflexão, uma forma de pensamento que se permita pôr em questão as próprias leituras de mundo.

1.4.3 As práticas de leitura e o poder

“Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior de mundo, e toda leitura da palavra implica volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo” (Freire, 2000a, p.15).

Freire apontou como um dos grandes problemas sociais a ser superado, a cisão instaurada entre educação e política. Sob sua perspectiva de educador progressista, Educação e Política são inseparáveis, logo, precisamos estar atentos às questões do

poder. Assim sendo, trabalhou em prol de uma ampliação dos sentidos da alfabetização e das práticas de leitura, com a inclusão de uma análise sobre o seu funcionamento, em duas leituras principais: de um lado, a alfabetização que reproduz a formação social vigente; por outro lado, a alfabetização como um conjunto de práticas culturais que promovem uma transformação emancipatória e democratizadora. O conceito de alfabetização extrapolaria o conteúdo etimológico da palavra, não devendo ser reduzida ao simples manejo, habilidade para lidar com letras e palavras de forma mecânica (Freire e Macedo, 1990).

Como apontou Freire (1987), a leitura de textos está intimamente ligada à leitura de mundo, pois linguagem e realidade se constituem reciprocamente. Na medida em que vamos interagindo com o mundo vamos construindo leituras sobre ele, que serão ampliadas, ou não, de acordo com os encontros que fizermos na vida. Da mesma forma que as possibilidades de leituras vão se transformando, o sujeito leitor também vai se constituindo em novos arranjos subjetivos. Logo, podemos pensar em uma imbricada relação entre a leitura e as formas de ser. Para esse autor, a fim de termos uma melhor compreensão da nossa realidade é preciso que se estude com rigor o papel da subjetividade no processo de transformação social e de produção do conhecimento (Freire, 1985). Não lhe parece viável problematizar a liberdade, as transformações do mundo, os processos revolucionários, a democracia, se não houver uma compreensão crítica do papel da subjetividade, não como algo em oposição direta à objetividade, muito menos como uma entidade todo-poderosa. “Ao lado deste problema, o do papel da subjetividade na feitura da história, como um dos problemas teórico-práticos do fim deste século, juntaria um outro, de implicações também político-pedagógicas – o do

Poder” (Freire, 1990, p. 114). Ou melhor, da reinvenção do poder, que não leve a uma visão idealista ou mecanicista do processo histórico; Freire acredita que a educação tem relação com a possibilidade de reinvenção do poder.

Segundo Freire (1987) o sujeito é um agente ativo na feitura da História. “Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente estar representado” (Freire, 1987, p.47). A noção de historicidade compreende agenciamentos genéticos, culturais, sociais, políticos, econômicos, que em seus arranjos históricos condicionam os nossos modos de viver, mas não os determinam. Para esse autor, é imprescindível que reconheçamos a História como um “tempo de possibilidades e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável” (Freire, 1997, p. 21). Desta forma, emerge a necessidade de responsabilidade ética daquele que se insere nessa perspectiva histórica. Há um compromisso com as coisas do mundo, com as formas como nos constituímos como sociedade, com as maneiras de nos relacionarmos com os outros, tanto em níveis macro quanto micropolíticos.

A partir desses autores, podemos pensar nas tensões de forças entre saber-poder que constituem as relações de ensino-aprendizagem da leitura. Por ser o ensino superior o lugar tradicional de produção de conhecimento sobre essa prática cultural, aliado ao fato do ato de ler constituir-se em ferramenta de trabalho essencial nessas instituições, portanto sendo uma prática poderosa e legitimada nessas relações sociais, construímos nossas questões de pesquisa nesse universo. Devido aos problemas que a massificação e a privatização desse nível de ensino vêm sofrendo no Brasil, o recorte que fizemos foi de investigar as práticas de leitura no ensino superior privado.

1. 5 Questões de Pesquisa

- Quais as relações de saber-poder que influenciam as práticas de leitura no ensino superior privado?
- Quais dispositivos condicionam as práticas de leitura e que formas de resistência são construídas?
- Quais enunciados compõem os discursos universitários sobre as práticas de leitura?

2 METODOLOGIA

Este estudo situa-se no campo da pesquisa qualitativa, com caráter exploratório. Uma vez que estamos preocupados em analisar como as relações de saber-poder se exercem em situações de interação com a leitura numa organização de ensino superior privado e suas imbricações com a constituição dos modos de ser leitor dos estudantes universitários, entendemos que o nosso campo de pesquisa é o terreno do discurso, percebido na materialidade das práticas sociais. Compreendemos, a partir da teoria foucaultiana, que as relações humanas são perpassadas por relações de saber e de poder, os quais podem ser analisados através das práticas discursivas.

Utilizamos ferramentas da análise das práticas discursivas trabalhada por Foucault (2000a), em *Arqueologia do Saber*, para descrever os atos de enunciação sobre as práticas de leitura, inseridos num lugar e num contexto histórico específico, a fim de compreendermos quais são os discursos e os dispositivos que estavam em funcionamento.

Conforme exposto por Fischer (1995, p. 22), ao utilizarmos a análise das práticas discursivas como recurso metodológico, passamos a compreender e tratar os aspectos formais da linguagem “na sua radical e inseparável relação com os conflitos subjetivos e sociais que envolvem os atos de fala. Importará analisar os discursos enquanto efeitos de sentido, produzidos no momento mesmo da interlocução”. Além disso, podemos com

essa metodologia articular as falas dos sujeitos com as marcas enunciativas, institucionais que elas trazem consigo, tanto quanto as situações e posições desses sujeitos falantes.

Nesse sentido, tomamos as falas dos sujeitos entrevistados não somente como expressões daquelas subjetividades singulares, mas como portadoras de enunciados que são construídos coletivamente e historicamente situados e que, portanto, nos possibilitam levantar as tensões de saber-poder-verdade que ali aparecem, bem como o que excluem e o que dispersam.

Aliado ao referencial teórico-metodológico da análise das práticas discursivas, trabalhamos com pressupostos das ciências sociais e humanas tematizados por Beaud e Weber (1998), os quais nos ajudaram em nossa proposta de investigação no campo empírico. Segundo esses autores, é vital que o pesquisador das ciências humanas não esqueça que seus “objetos” pensam, possuem pontos de vistas, interpretações, as quais produzem efeitos sobre os acontecimentos estudados. Além disso, faz-se necessário que o investigador tenha um posicionamento crítico, submetendo constantemente seu próprio trabalho de investigação, de observação e de análise à reflexão. Para Beaud e Weber (1998), o indivíduo é o resultado de um processo, ele é produto de uma história que podemos dizer tanto social quanto pessoal: ao mesmo tempo o produto de múltiplas interações pessoais nas quais ele esteve ligado desde seu nascimento e o produto de múltiplas referências, culturais e lingüísticas as quais ele foi exposto e das quais ele se apropriou sucessivamente. De tal forma que podemos ler sua história, sua trajetória como o encontro de muitas histórias coletivas.

2.1 Passos da Pesquisa e Descrição dos Participantes

A aproximação do campo para definição do recorte desta pesquisa aconteceu no período de maio a agosto de 2002, em dois momentos. A primeira etapa foi constituída por entrevistas de alunos de quatro instituições de ensino superior privado, sendo duas universidades e duas faculdades na cidade de Porto Alegre e Região Metropolitana. Seis homens e treze mulheres foram entrevistados, todos brancos, sendo apenas uma mulher casada e todos os demais solteiros, com idades que variaram de 19 a 39 anos, concentrados na faixa dos 19-25 anos. De todos os entrevistados nessa etapa, apenas três tinham dedicação exclusiva aos estudos, os outros desenvolviam alguma atividade remunerada (emprego, estágio ou pesquisa científica). Os estudantes estavam distribuídos nos cursos de: Psicologia, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Terapia Ocupacional, Educação Física, Informática, Administração, Direito, Secretariado Executivo, Comércio Exterior, História, Jornalismo e Pedagogia. Os alunos estavam matriculados em diferentes semestres, que variaram entre o segundo e o sétimo. A forma de acesso aos estudantes foi construída diferentemente em cada instituição, desde indicação de algum professor e funcionário das mesmas até abordagens espontâneas aos alunos nos pátios, bares e diretórios acadêmicos dos estabelecimentos. Somente duas entrevistas foram individuais, as restantes aconteceram em pequenos grupos, pois quando a proposta era apresentada, os estudantes preferiam responder a entrevista em grupos. Solicitamos o endereço eletrônico ou o telefone dos entrevistados

para divulgação da data da defesa pública da dissertação, como uma forma de devolução da pesquisa aos participantes desse primeiro momento.

Após o levantamento das questões mais significativas que apareceram nessa primeira fase, percebemos que o curso de Pedagogia constituía-se num terreno fértil para as questões de nossa pesquisa, pois o tema da leitura é caro nesta formação acadêmica, fazendo sentido uma discussão mais sistematizada e aprofundada. Assim sendo, de junho a agosto de 2002 retornamos à faculdade do curso de Pedagogia, situada numa zona da periferia de Porto Alegre. A decisão de voltarmos aquela organização ocorreu em função da ótima acolhida que tivemos tanto das alunas, quanto das professoras.

Nessa segunda etapa da pesquisa, foram entrevistadas coletivamente e individualmente oito mulheres, colegas de uma mesma disciplina do 5º semestre, que estudavam no turno da tarde. O recorte por alunas matriculadas no 5º semestre foi feito para que pudéssemos investigar as relações de saber-poder que a instituição escolar de ensino superior colocava em jogo nas práticas de leitura legitimadas. A matrícula nesse semestre assegurava o encontro com estudantes que já tivessem vivenciado, provavelmente, mais da metade do seu percurso acadêmico, mas que ainda não estariam “totalmente formadas”. Um possível meio do caminho talvez nos possibilitasse captar “melhor” os movimentos de sujeição/resistência/criação que poderiam se processar na apropriação da leitura. As idades variaram entre 19 e 40 anos, apenas uma delas era negra. Foram realizadas quatro entrevistas coletivas, com duração média de uma hora, numa sala de aula da faculdade que estava desocupada. No último encontro grupal, foi combinado um quinto momento para discussão sobre as impressões da pesquisadora a respeito das entrevistas anteriores. Esse encontro aconteceu no início de agosto. Quatro

das entrevistas individuais foram realizadas na faculdade, na mesma sala que fora utilizada para os grupos e quatro aconteceram nas casas das entrevistadas, com duração média de 40 minutos.

O contato com essas entrevistadas aconteceu no espaço de aula, numa disciplina que trabalhava sobre a temática da leitura. A turma da qual elas faziam parte era composta por 38 estudantes, sendo que todas eram mulheres e a grande maioria tinha mais de trinta anos. Também realizamos entrevistas abertas com três professores dessa organização, nas quais investigamos como eles percebiam as práticas de leitura no ensino superior.

Além das entrevistas, compuseram o *corpus* de análise desta pesquisa um diário de campo, a proposta pedagógica do curso de Pedagogia e informativos da faculdade.

2.2 Os Instrumentos de Investigação

A entrevista foi o instrumento de investigação privilegiado nesta pesquisa. Na primeira etapa, foram realizadas entrevistas abertas, as quais tinham a temática das práticas de leitura na universidade como mote para que os entrevistados falassem de suas experiências. Solicitou-se que eles descrevessem as tarefas que os professores pediam em relação à leitura, como eles faziam para resolvê-las e o que pensavam sobre isso. A partir daí, a entrevista transcorria de acordo com as falas dos estudantes e as perguntas da entrevistadora, as quais emergiam no momento da interação. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, individuais e coletivas. Todas as entrevistas

foram gravadas, depois de assinado o termo de consentimento informado, e transcritas para posterior análise.

A escolha pelas entrevistas abertas e semi-estruturadas deu-se a partir das reflexões propostas por Lavige e Dionne (1999, p.189), que percebem a flexibilidade desses instrumentos como propiciadores de “um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”.

Nas entrevistas individuais com as oito estudantes de Pedagogia, investigou-se suas escolhas em relação ao curso superior e perspectivas futuras, bem como suas relações com a leitura em diferentes âmbitos de suas vidas. Também foi solicitado o preenchimento de um questionário com dados de identificação e algumas informações objetivas, tais como, o nível de escolaridade e a profissão de seus familiares; o tipo de instituições (pública, privada ou supletivo) em que tinham cursado seus ensinamentos fundamental e médio; a frequência ou não de cursos pré-vestibulares e suas experiências nesses processos seletivos. Esse questionário foi respondido individualmente pelas oito alunas que participaram da discussão grupal. O objetivo desse questionário era levantar alguns indicadores sociais e culturais das entrevistadas, como por exemplo, o nível de escolaridade das suas famílias, o percurso escolar, a profissão dos familiares. Todos os instrumentos utilizados seguem em anexo.

Nas ciências humanas, a estratégia de coleta de dados de forma coletiva tem sido trabalhada sob o enfoque dos grupos focais, com temas específicos. O objetivo maior do grupo focal é a recriação de um determinado ambiente social, ou de um contexto no qual “o indivíduo pode interagir com vizinhos, deve às vezes defender suas opiniões, pode

contestar as dos outros. Essa abordagem possibilita também ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas” (Laville e Dionne,1999, p.194). Além disso, entende-se que a entrevista em grupo permite uma processualidade específica.

“O grupo não tem relação com a vida privada dos indivíduos que se reúnem em determinado espaço, por um certo tempo, para cumprir certos objetivos. Ele é (ou pode ser) um dispositivo quando trata de intensificar em cada fala, som, gesto, o que tais componentes acionam das instituições (sociais/históricas) e de como nelas constroem novas redes singulares de diferenciação” (Barros, s/d, p.154).

A conciliação das estratégias de entrevistas individuais e coletivas teve como objetivo aproveitar os diferentes aspectos que ambos instrumentos possibilitam. O espaço grupal permite a troca de experiências, o confronto de idéias, a legitimação dos regimes de verdade, o reconhecimento pelo outro. Com as entrevistas individuais abriu-se a possibilidade de que posicionamentos não legitimados ou menos legitimados no grupo se expressassem. Por exemplo, algumas críticas ao ideal de aluno do grupo só ganharam visibilidade nas entrevistas individuais, possivelmente por ser este um ambiente mais propício para a “confissão” de práticas e sentimentos não autorizados pelos regimes de verdade. As tensões entre as entrevistas grupais e as individuais também foram produzidas pela condução da pesquisadora, ou seja, pelos temas que eram propostos para discussão, pelas intervenções e direcionamentos da mesma. Os roteiros de entrevistas eram diferentes, portanto, as possibilidades de posicionamentos também se constituíram de maneiras diversas.

2.3 As Entrevistas Coletivas

O contato inicial com a faculdade pesquisada aconteceu com uma das coordenadoras do curso de Pedagogia, à qual foi encaminhada uma cópia do projeto de pesquisa e solicitada a autorização para realizarmos o prosseguimento da investigação. Imediatamente a proposta de pesquisa foi aceita, sendo combinado o comprometimento de devolução dos resultados do trabalho às alunas.

A partir do levantamento dos pontos mais recorrentes e significativos que apareceram nos depoimentos da primeira etapa da pesquisa, construímos um roteiro (em anexo) de temáticas a serem trabalhadas nos encontros grupais, o qual serviu como norteador das discussões.

No primeiro encontro grupal fizemos uma breve apresentação da proposta de trabalho e solicitamos que elas se apresentassem e dissessem o motivo de estarem ali. Depois disso, propusemos uma dinâmica de trabalho, na qual distribuímos alguns fragmentos das entrevistas da primeira fase da pesquisa, que enfatizavam o relato das experiências de leituras de outros estudantes universitários. Cada uma das participantes recebeu um fragmento diferente. Após a leitura silenciosa e individual foi solicitado que tecessem algum comentário para o grupo e relacionassem com suas próprias vivências na faculdade. No segundo encontro, solicitamos que elas falassem sobre como viam a questão da leitura dentro daquela faculdade. Para o terceiro encontro propusemos uma outra dinâmica de trabalho: distribuímos fragmentos de quatro entrevistas do primeiro momento da pesquisa, com ênfase em falas que exemplificavam as estratégias dos alunos para cumprirem as tarefas propostas pelos professores. Cada participante recebeu

um fragmento de entrevista e uma folha em branco, de maneira que as falas se repetiam. Solicitamos que lessem e anotassem individualmente o que achavam significativo nas falas, bem como propusessem questões para refletir sobre a sua própria realidade estudantil. Após, elas leram o fragmento e teceram seus comentários para o grupo. No quarto encontro, lançamos mão de duas dinâmicas. A primeira foi a entrega de fragmentos de entrevistas da primeira fase, cujo conteúdo principal era a “cultura do polígrafo⁶”. Solicitamos que cada uma lesse o seu fragmento para o grupo e discutisse coletivamente. A segunda dinâmica foi a entrega de uma folha em branco para cada uma, na qual tinham que completar, individualmente, duas frases: eu leio porque....., ler é..... Nesta mesma folha também solicitamos que informassem se possuíam computador e se faziam uso da Internet. Depois da escrita individual, elas foram convidadas a construir num papel pardo um texto coletivo sobre as duas frases. Em seguida, passamos a comentá-lo e concluímos com uma avaliação sobre a participação e o processo da pesquisa, com posterior combinação sobre o encontro de devolução, que ocorreu no início do segundo semestre. Nem todas as estudantes participaram de todos os encontros grupais.

Deixamos combinado que elas seriam informadas sobre a data da defesa pública da dissertação. Posteriormente, faremos uma apresentação da pesquisa na sua faculdade, que será agendada junto à coordenação do curso, conforme combinado inicialmente com a mesma, como forma de devolução do trabalho.

⁶Chamamos de “cultura do polígrafo” a prática de indicação de leitura mais recorrente nas instituições de ensino superior em que pesquisamos. O polígrafo é composto por fotocópias de textos de diferentes autores que são indicados pelos professores e que ficam disponíveis para reprodução em locais específicos para esse fim, distribuídos pelo campus da faculdade. Esse tema será melhor explorado no capítulo 5 – Discursos sobre as práticas de leitura no ensino superior.

3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

Neste capítulo buscamos mapear os discursos que constituíram o período da ditadura militar até o final da década de noventa, os quais afetaram as trajetórias escolares dos participantes desta pesquisa. Evidentemente, não temos condições neste trabalho de aprofundar as transformações que aconteceram no Brasil dos anos sessenta até nossos dias, mas podemos pontuar alguns dispositivos que perpassaram as relações dos discursos do período 64-90 com a leitura.

3.1 Dos “Anos de Chumbo” à “Sociedade da Informação”

O Brasil dos anos sessenta foi marcado por um período de intensa efervescência política que foi silenciado pelo golpe de 1964 e pelo acirramento da repressão política em 1968 através do AI-5. Do ponto de vista mundial, os anos sessenta representaram na Europa e nos EUA um momento de enorme agitação social, de questionamentos sobre os valores da sociedade capitalista, tendo os estudantes ocupado um lugar de destaque. Os “perigos” de maio de 68, com suas críticas à vida burguesa consumidora, exigiam que o tema da imaginação, da capacidade de pensar novas formas de sociedade fosse afastado, uma vez que vivíamos, ao contrário da Europa e dos EUA uma ditadura militar.

Assim sendo, tanto no Brasil, como nos outros países da América Latina os regimes militares autoritários se impuseram como medida de abafamento destes movimentos que permeavam nosso universo estudantil. Era o momento em que pensadores como Paulo Freire e Anísio Teixeira discutiam e propunham mudanças em nossos sistemas escolares, desde os níveis da alfabetização até os níveis universitários. Todavia, o que prevaleceu foi a força da ditadura, com seus mecanismos de cassação dos direitos civis e políticos, que impuseram a prisão, a tortura, e o exílio para os sujeitos que se contrapunham ao regime. Muitas vozes foram silenciadas. Muitas palavras foram cassadas. Muitas leituras foram censuradas. Os escritos que circulavam no espaço público sofriam a interferência das autoridades militares. Claro que havia movimentos de resistência, fanzines, jornais, livros que circulavam clandestinamente, poetas e artistas que se reuniam para leituras proibidas, professores e alunos que insistiam em resistir em suas salas de aula, todavia, o estado de dominação instaurado buscava descobrir os focos de resistência e eliminá-los.

Segundo Manguel (1999), os livros sempre foram vistos como a maldição das ditaduras. Geralmente os poderes absolutos impõem exigências acerca das leituras, obrigando-as, restringindo-as a leituras oficiais. A censura foi um dos grandes dispositivos do regime militar brasileiro. Sob um regime autoritário, “o fechamento do espaço público e o abastardamento do ensino dão surgimento a um leitor de jornais e revistas que os tem como uma única fonte de informação, submetida à censura e presa aos interesses – materiais, políticos ou culturais – do proprietário”(Mello e Novais, 1998, p. 639).

No âmbito da instituição escolar, compreendemos que a Reforma de 1971 funcionou como outro dispositivo potente do autoritarismo que comandava o Brasil daqueles tempos, tendo como um dos seus efeitos a massificação da educação básica, que estendeu a obrigatoriedade de escolaridade para oito anos, mas sem preocupação com a qualidade desse ensino. Vale ressaltar que, desde a década de 50, os graves problemas de desigualdade no campo da educação básica brasileira já vinham sendo denunciados, com grande pressão das populações urbanas para que os governos criassem o antigo ginásio (Whitaker, 1981, p. 49).

O modelo urbano-industrial que se consolidava naquele período propiciava a inserção no mercado de trabalho a uma grande parcela da população brasileira. Nesse contexto, emergiu um discurso que associava de forma linear o desenvolvimento dos países aos níveis de escolaridade de seu povo, produzindo desta forma a “necessidade” de elevação dos mesmos. Assim sendo, o discurso militar sobre a educação na época do “milagre brasileiro” se apropriou do discurso da mobilidade social e produziu a promessa de ascensão para a classe média. O estudo emergia então como garantia de inserção no mundo do trabalho. A escola tinha como finalidade fundamental a formação disciplinar para o trabalho, fosse ele doméstico ou público. A preocupação com as dificuldades de leitura e de escrita do “povo” brasileiro figurava nessa época como necessidade de habilidades técnicas para o trabalho - o chamado analfabetismo funcional. Com as transformações tecnológicas, os ambientes de trabalho começavam a exigir trabalhadores que soubessem ler e escrever, a fim de interagirem de forma mais

produtiva com as máquinas. Para a classe média⁷ eram destinados os postos de trabalho menos braçais, sendo a escola quem os capacitava para tal. Os efeitos desse discurso sobre a educação, ou seja, de que a passagem pela escola habilitaria para o trabalho e a conseqüente ascensão social, restringia a educação ao seu caráter utilitarista, deixando de lado a perspectiva da construção de um pensamento crítico. E, desta forma, prejudicando a qualidade do ensino.

“Em 1980, estavam matriculados no ensino fundamental proporcionado por estados e municípios nada menos do que 17,7 milhões de alunos (contra os 6,5 milhões de 1960). Mas a qualidade do ensino era, em geral, péssima. De cada cem alunos, apenas 37 chegavam à quarta série e só dezoito, à oitava série: os mais pobres estavam muito sujeitos à repetência e tinham de abandonar a escola quando chegava a hora de trabalhar” (Mello e Novais, 1998, p. 621).

Através da LDB 5692/71 o ensino passou a ter caráter tecnicista. O regime militar legitimou um discurso, no qual a tarefa principal do professor era “passar” os conteúdos para que os alunos os fixassem na memória. As disciplinas de sociologia e filosofia foram banidas dos currículos escolares, uma vez que os espaços de reflexão e debate eram “perigosos e subversivos”.

A partir destas características do período, podemos pensar que os modos de subjetivação vigentes produziram modos de ler em que as práticas de leitura figuravam hegemonicamente como instrumental informativo. A leitura era entendida somente como ferramenta técnica de trabalho, tanto para os postos burocráticos quanto para as

⁷ O termo classe não está sendo utilizado nesta pesquisa a partir do referencial marxista, mas como estratificação por faixa de rendimentos.

profissões especializadas. A universidade também foi reformada, em consonância com o discurso tecnicista. Muitas faculdades profissionalizantes foram autorizadas a funcionar naquele momento. Cabe ressaltar que a faculdade na qual conduzimos esta pesquisa foi fundada neste período.

Em tempos de ditadura militar, a questão da criticidade não fazia parte do campo de possibilidades de liberdade do cidadão, desta forma, os discursos sobre a leitura traziam a marca da habilidade de fixação dos conteúdos ensinados. Segundo Giroux (apud Freire e Macedo, 1990), em virtude dos imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital, a pedagogia utilitarista ajustou-se aos requisitos pragmáticos do capital, produzindo o desaparecimento das noções de pensamento crítico, cultura e poder dentro das escolas. Isso sob o ponto de vista do estado de dominação legitimado.

Entretanto, como afirma Foucault (1995b), as relações de poder são constitutivas das relações sociais. As relações de poder implicam nas estratégias de resistência às formas de dominação. Portanto, no campo da educação brasileira muitos foram os que resistiram ao discurso tecnicista da educação, justamente reivindicando que as práticas de leitura pudessem desenvolver a capacidade crítica, dando visibilidade à relação intrínseca entre educação e poder (Freire, 1990).

Segundo Orlandi (1996), quando as reflexões sobre a leitura restringem-se ao seu caráter técnico, as estratégias pedagógicas são conduzidas de forma extremamente imediatista, enfraquecendo o ato de ler na sua função de trabalho intelectual geral. “Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental”. Ao visar a urgência dos

resultados, a escola tecnicista não trabalha com aspectos importantes que constituem “a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas” (Orlandi, 1996, p. 36).

Para Freire (1987), a leitura da palavra escrita não poderia estar dissociada da realidade do mundo, sendo de extrema importância que os espaços pedagógicos possibilitassem momentos de questionamento que permitam o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes, todavia, estas não eram práticas possíveis no regime militar.

“O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isto não ocorra explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo” (Freire e Faundez, 1998, p. 46).

Se concordamos com Foucault (2000b, p. 347) de que “a crítica é certamente a análise dos limites e a reflexão sobre eles”, implicando sempre o trabalho crítico num “(...) trabalho sobre nossos limites, ou seja, um trabalho paciente que dá forma à impaciência da liberdade” (Foucault, 2000b, p. 351), então podemos imaginar porque este tipo de exercício intelectual era objeto de repressão pela ditadura militar, posto que as “liberdades” deveriam estar em consonância com o regime, não se permitindo elaborações críticas em relação a ele.

Uma vez que essas práticas foram proibidas durante o regime militar brasileiro, podemos perceber que a liberdade de interpretação, a construção de um pensamento que

fosse capaz de criticar as interpretações dadas, que fosse capaz de analisar historicamente a interpretação oficial não estava legitimado. Havia muito explicitamente uma leitura certa e uma leitura errada, uma leitura permitida e uma leitura censurada. Nos discursos autoritários esse tipo de disciplinamento das leituras é recorrente. Assim sendo, podemos pensar que os modos de subjetivação carregavam dispositivos de despolitização da vida e sua conseqüente privatização. A leitura de mundo ficava restrita à leitura da própria vida.

De acordo com Mello e Novais (1998), numa sociedade em que as liberdades fundamentais são cerceadas, não é possível abrigar valores universais, os quais permitem o confronto inovador entre as diferentes visões de mundo e distintas possibilidades de organização coletiva, tanto presente quanto futura. No colégio, na universidade, nos grêmios estudantis, nos sindicatos, nos partidos políticos, nas associações culturais, nas manifestações artísticas, calaram-se, pela força, as vozes que tentavam resistir. Uma sociedade baseada nos direitos dos cidadãos, na igualdade e no alargamento dos direitos sociais, na disciplina pública do poder econômico privado, na escola republicana, na necessidade de controle social dos meios de comunicação e no valor da autonomia requerem “mulheres e homens educados democraticamente, conhecedores do mundo social em que vivem, capazes de formular com independência juízos morais, estéticos e políticos, numa situação de diálogo entre livres e iguais” (Mello e Novais, 1998, p. 637).

Devemos ressaltar, também, que é na década de 60 que a televisão começa a se impor no Brasil como meio de comunicação de massa. Ela passa a ocupar um lugar de destaque na produção de informação e de cultura. Uma vez que a grande maioria da população brasileira não tinha como experiência cultural as práticas de leitura, as quais,

por sua vez estiveram mais presentes na elite, a televisão se impôs de forma esmagadora, possibilitando acesso à informação e a momentos de entretenimento.

Muitos estudos apontam que a expansão da comunicação de massa foi um importante dispositivo de consolidação do discurso militar, o qual teve no exemplo da TV Globo, que começou a operar em 1965, o seu maior aliado.

“A cultura visual, particularmente a TV, é a forma de comunicação predominante porque sua tecnologia oferece possibilidades muito maiores de manipulação e controle social. Isto se torna particularmente evidente quando a mesma é comparada à tecnologia da leitura, uma vez que esta, geralmente, está disponível a um público específico que construiu o hábito de ler e tem acesso à literatura. A TV, por outro lado, não é direcionada a um público específico e está disponível em quase todos os lares desta civilização ocidental” (Lopes e Dulac, 2001, p. 38).

Segundo Ferrés (1996), mesmo que a televisão e a leitura não devam ser consideradas práticas opostas, mas complementares nos processos educativos, não podemos desconhecer que elas “seguem parâmetros comunicativos radicalmente diferentes e ativam processos mentais diversos”(p.21). Assim sendo, quando existe uma exposição demasiada a uma delas a outra atividade poderá ficar prejudicada. “Existe uma diferença radical entre as letras e as imagens. O universo do telespectador é dinâmico, enquanto que o do leitor é estático. A televisão favorece a gratificação sensorial, visual e auditiva, enquanto o livro favorece a reflexão” (Ferrés, 1996, p. 21).

Diante deste contexto sócio-histórico, podemos pensar que a limitação da liberdade política e de expressão durante o período da ditadura militar, aliada aos dispositivos da Reforma de 1971 e a imposição da linguagem televisiva produziram

modos de subjetivação que favoreciam a emergência de posições de sujeitos-leitores utilitaristas/pragmáticos, com capacidade crítica reduzida. Ou seja, a questão da reflexividade crítica, no sentido de interrogação sobre as possibilidades de apropriação da leitura não eram relevantes. O discurso legitimado sobre o ato de ler produzia um leitor “censurado”, uma vez que a sua competência de leitura deveria ser a de retirar informações adequadas dos textos lidos, sendo este o objetivo legitimado das práticas de leitura. Sem perigos, sem desordens. Uma leitura disciplinada, útil para a economia nacional.

Em 1974, o Brasil iniciou o seu processo de abertura política, no governo do general Geisel, de forma lenta e gradual. Segundo Fausto (2002), foram precisos mais de 13 anos para que os vestígios do regime autoritário fossem eliminados, o que só aconteceu com a Constituição de 1988. Para esse autor, esta “transição transada” que ocorreu de forma a não promover grandes abalos sociais deixou de “fora” questões pertinentes ao nosso contexto sócio-histórico, pois ainda que a garantia de direitos políticos à população fosse essencial, não eram consideradas “em si” a origem dos problemas brasileiros. Uma vez que a ausência de instituições de Estado confiáveis e abertas aos cidadãos, a desigualdade de oportunidades, o clientelismo e a corrupção eram males arraigados no Brasil, não seria da noite para o dia que esses problemas teriam soluções. Todavia, o período de transição poderia ter sido um momento de enfrentamento efetivo destes problemas. “O fato de que tenha havido um aparente acordo geral pela democracia por parte de quase todos os atores políticos facilitou a continuidade de práticas contrárias a uma verdadeira democracia” (Fausto, 2002, p.

527). Segundo esse autor, o término do autoritarismo no Brasil produziu mais uma “situação democrática” do que efetivamente um regime democrático.

De acordo com Mello e Novais (1998), essa mudança de regime foi uma estratégia dos ricos e poderosos para conservação do poder, que acabou desembocando no neoliberalismo. A política foi transformada pela elite dominante num negócio. “Seu verdadeiro meio de fazer política não são os partidos, e sim a grande imprensa e os meios de comunicação de massas, atuando protegidos por essa quase-ficção que é, entre nós, a liberdade de informações” (Mello e Novais, 1998, p. 651-652).

A ficção da liberdade de informação, a qual os autores se referem está associada à disciplinarização a que as práticas de leitura vinham sendo submetidas, pois produziram-se modos de ler que apresentavam um campo limitado de apropriações frente às informações veiculadas.

Aliado a isso, as mudanças no cenário internacional – o fim da Guerra Fria, o avanço das tecnologias de informática e de telecomunicações, a globalização da economia, a transformação na forma de acumulação do capital (a acumulação flexível), o desemprego estrutural -, instauraram novos discursos legitimadores da nova ordem mundial. O neoliberalismo impôs o mercado como o grande regulador das relações internacionais. O papel dos Estados Nações perdeu sua força, os territórios concretos foram sendo substituídos pela potência do virtual. O discurso da globalização desmanchou limites, invisibilizou ou minimizou as relações de poder sob o signo da liberdade, do culto ao indivíduo livre e autônomo.

Muitos pensadores de nosso tempo denominam este momento que vivemos como a montagem de uma “Era do Conhecimento”, que precisa produzir subjetividades

encharcadas de novas necessidades: flexibilização, atualização, criatividade, qualidade total.

Kumar (1997) analisou alguns teóricos que propuseram o conceito de Sociedade de Informação ou de Conhecimento, tendo encontrado em Daniel Bell o expositor mais importante. A tese levantada por Bell é de que a sociedade pós-industrial, na qual estamos situados historicamente, tem como seu aspecto mais significativo de criação de valor e de crescimento econômico o “conhecimento”. A sociedade atual seria definida pelos seus novos métodos de processar, distribuir e acessar informação, os quais provocariam uma transformação revolucionária na sociedade moderna.

Para Kurz (2002), a simultaneidade com que se usam os conceitos de “sociedade da informação” e “sociedade do conhecimento” demonstram o enfraquecimento da capacidade reflexiva de nossa época. De fato, somos hoje uma sociedade que vive soterrada de informações, mas esse autor questiona em que medida essas informações que são transmitidas simultaneamente por diversos meios podem ser identificadas com o conhecimento. Sob seu ponto de vista, estaríamos vivendo um momento em que o pensamento crítico intelectual tem sido enfraquecido diante do discurso da sociedade da informação, e que mesmo as ciências humanas estariam sendo atingidas. “A sociedade do conhecimento está extremamente desprovida de espiritualidade, e por isso até mesmo nas ciências do espírito o espírito vai sendo expulso” (Kurz, 2002, p. 15).

De acordo com Deleuze (2000), estamos instalados numa “sociedade de controle”, na qual abandonamos o modelo dos confinamentos (tão bem descritos pela obra de Michel Foucault) e passamos a habitar um tempo no qual os controles são modulações, sempre em movimentos de alteração. Temos um controle mais contínuo

associado à comunicação instantânea. Houve uma mutação no capitalismo, que não trabalha mais com conceitos de produção de bens, mas sim de sobre-produção. A respeito da educação e o mundo do trabalho, esse autor nos diz: “(...) a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado -, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário” (Deleuze, 2000, p. 216). Nas sociedades de controle nunca terminaríamos nada, pois sempre existirão mais informações, mais possibilidades, mais exigências. Uma das conseqüências disso é a passagem de um homem “confinado” para a configuração do homem “endividado”.

Diante dessas mudanças nos discursos que legitimam os regimes de verdade no final do século XX, em 1996 o Congresso brasileiro aprovou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que revogou as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971. Desta forma, a educação tecnicista era suprimida do discurso oficial. A partir daquela data, passavam a figurar como objetivos da educação de ensino médio: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (conforme Seção IV - do Ensino Médio - Art. 35 – III). Nas disposições transitórias desta Lei, encontramos:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Podemos pensar que num país como o Brasil, no qual a “democratização” da educação foi constituída pelo discurso da mobilidade social, ou seja, em que para a grande maioria da população a distinção apontada por Deleuze entre educação-profissão nunca chegou a consolidar-se, o ingresso no meio escolar estava e ainda está associado à possibilidade de inserção no mercado de trabalho, portanto uma educação pragmática. Apenas a parcela da população economicamente favorecida podia e ainda pode educar-se sem a premência da sobrevivência.

Diante deste contexto, ainda que os dispositivos legais sobre a educação brasileira tenham modificado o discurso da pedagogia tecnicista em direção a uma pedagogia “crítico-reflexiva”, não podemos deixar de pontuar o paradoxo entre este novo discurso sobre a educação e as exigências impostas pelo modelo econômico neoliberal que dita as regras da “sociedade da informação/do conhecimento”. Exige-se do cidadão do terceiro milênio um nível de escolaridade mais elevado, a fim de interagir num mundo complexo e altamente competitivo. Já que o desemprego faz parte do cenário globalizado, o nível de escolaridade aparece como um dos critérios de seletividade.

Para Dufour (2002), as escolas atuais estão atravessadas pelos discursos pós-modernos⁸ em absoluta coincidência com o neoliberalismo, em que as reformas “democráticas” têm disseminado orientações pedagógicas de que os professores não devem mais desempenhar suas arcaicas funções de ensinar, pois num mundo de fluxos e

⁸ Para uma discussão sobre o conceito de pós-modernidade remetemos ao trabalho de Kumar (1997) e de HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

redes de informações não são necessários indivíduos críticos, mas flexíveis e abertos às inovações que devem ser consumidas. “A fábrica de indivíduos desprovidos da função crítica e passíveis de uma identidade inconstante e hesitante não é, portanto, obra do acaso: ela é perfeitamente assumida pela televisão e pelas escolas atuais” (Dufour, 2002, p. 9).

O dispositivo televisivo ampliou seu alcance com a revolução digital. As imagens e informações circulam em tempo real, produzindo novos modos de subjetivação. A televisão tem sido um dos mais potentes dispositivos da globalização. Segundo Ferrés (1996, p. 27), “tudo na televisão incita o consumo, porque a televisão é o reflexo e sustentação de uma sociedade que vive para o consumo”. Numa cultura que se caracteriza pela instantaneidade das informações, tudo transforma-se em mercadoria, sendo a novidade um valor absoluto. Aliado a isso, a televisão⁹ torna-se uma mercadoria, necessitando vender-se para continuar existindo, constituindo-se por isso em espaço privilegiado de publicidade.

“O fato de que a publicidade seja o fio condutor da programação, o fato de que faça a união de programas tão diversos como um noticiário e um concurso, um concerto e um programa de esportes, contribui para transformar tudo em mercadoria. As fronteiras são diluídas. Tudo faz parte do espetáculo, a realidade é transformada em ficção, o consumo em religião. A única coerência do meio é a sua lógica comercial. Vencidas as velhas ideologias nasce a religião do consumo com seus novos rituais. A televisão é o seu grande apóstolo” (Ferrés, 1996, p. 30).

⁹ Evidentemente existem propostas televisivas que se preocupam com questões educativas e culturais, que escapam ao regime do mercado. “A” televisão da qual estamos falando é a sua forma hegemônica de entretenimento e de marketing.

Dentro desse cenário, a massificação e a privatização do ensino superior emergem como fenômenos mundiais para responder as demandas da sociedade da informação e do modelo neoliberal, no qual o Estado diminui suas responsabilidades sociais e o mercado tornou-se o grande regulador. Segundo Silva Jr. e Sguissardi (1999), no Brasil a reforma do Estado iniciou-se em 1990, principalmente através da reforma administrativa que tornou-se mais efetiva a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando a Secretaria da Administração Federal foi transformada em Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob o comando do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. A reforma do estado brasileiro vem seguindo as orientações dos organismos multilaterais, principalmente FMI e BIRD/Banco Mundial, cujas sugestões de mudanças necessárias aos países periféricos incluem a “privatização das empresas e dos serviços públicos, destacando-se os serviços educacionais, de ciência e pesquisa, de cultura e de saúde” (Silva Jr. e Sguissardi, 1999, p. 68).

De acordo com Chauí (2001), as propostas de reforma do ensino superior brasileiro, em consonância com o discurso neoliberal, substituem o conceito de *direitos* pelo de *serviços*, colocando *direitos* (como por exemplo, à saúde, à cultura e à educação) no setor de *serviços* estatais, os quais deverão tornar-se não-estatais.

“A Reforma encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados. O Estado se desobriga, portanto, de uma atividade eminentemente política, uma vez que pretende desfazer a articulação democrática entre poder e direito. Dessa maneira, ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço

público, que pode ser terceirizado ou privatizado” (Chauí, 2001, p. 177).

A educação pode assim ser assimilada como mais uma das mercadorias que fazem o mundo globalizado girar. Em nível internacional, desde 1995, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vem desenvolvendo o acordo multilateral denominado Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS – General Agreement on Trade in Services), com intuito de incluir “a educação, em todos os seus níveis, na abrangente lista de serviços cuja comercialização internacional deve ser progressivamente isenta de barreiras” (Kempf, 2002, p.6). Alguns estudiosos vêm apontando os riscos desse acordo para autonomia dos países em desenvolvimento, pois acabariam por apenas consumir o conhecimento produzido nos países desenvolvidos.

De acordo com Goergen (1998, p. 58):

(...) 70% dos trabalhos científicos produzidos a cada ano se originam de sete países centrais que têm apenas 14% da população mundial enquanto o resto do planeta, que representa 86% da população, produz apenas 25% do saber, gerado a cada ano. Assim, para citar dois exemplos extremos, em 1989 os EUA produziram 35,1% das pesquisas enquanto o Brasil produzia apenas 0,47%. Há, portanto, um grave desequilíbrio entre uma pequena minoria de países que produz conhecimentos e uma grande maioria que os consome”.

Para esse autor, não existem muitas perspectivas de que esse panorama se modifique, sendo a inclusão da educação como uma mercadoria um dispositivo que agravará ainda mais a situação dos países periféricos na sua pequena participação na produção de conhecimento.

Do ponto de vista econômico, a educação já é um mercado financeiro, o qual movimentou 90 bilhões de reais no Brasil em 2001. Segundo os empresários do sistema educacional, este será um dos setores que mais deverá crescer nas próximas décadas. “Na sociedade do conhecimento, o ensinar e o aprender abrirão uma fronteira de negócios de dimensões inimagináveis” (Rosenburg, 2002, p. 35).

Diante desse contexto, Goergen (1998, p. 65-66) afirma que:

“Uma das características mais marcantes de nossa época é o domínio do pensamento utilitarista. Num mundo em que aumenta constantemente a competitividade, a educação é cada vez mais canalizada para o desenvolvimento das competências necessárias para o mundo do trabalho e não para reflexão. A racionalidade e a lógica próprias do mundo da produção, do mercado e da geração de lucros expande-se para as outras esferas da vida, de modo que tudo começa a ser medido por tais parâmetros. (...) Dos indivíduos exige-se tal eficiência e agilidade no julgamento e posicionamento ante os fatos e eventos, que fica inviabilizado o uso da experiência e da reflexão”.

Assim sendo, podemos pensar que a hegemonia do discurso neoliberal aliada aos dispositivos da Reforma no Estado brasileiro e aos dispositivos da linguagem midiática, produzem modos de subjetivação contemporâneos que favorecem a emergência de posições de sujeitos-leitores pragmáticos, que precisam otimizar seus tempos e suas competências para estarem sempre atualizados. Um leitor “consumista”, que deve saber selecionar e, direcionar suas leituras para uma maior produtividade.

3.2 Contextualização da Faculdade de Pedagogia:

Mapeando Práticas Discursivas e Não-Discursivas

A faculdade em que realizamos esta pesquisa é um exemplo do processo de expansão e privatização do ensino superior no Brasil. Neste capítulo, faremos uma breve contextualização histórica, descreveremos o espaço físico, o processo administrativo-financeiro e discutiremos a proposta pedagógica do curso de Pedagogia. Nosso intuito é mapear as práticas discursivas e não-discursivas que atravessavam o campo de pesquisa.

As informações sobre a faculdade foram obtidas através de uma entrevista com um professor com mais de vinte anos de vínculo com a mesma, bem como do primeiro boletim informativo da faculdade, publicado em julho de 2002. Até o momento desta pesquisa, não havia nenhuma produção escrita específica sobre a história da faculdade. Como documento foi-nos repassado o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

Essa organização de ensino superior privado é uma faculdade leiga, sem fins lucrativos, que foi fundada em 1968 e reconhecida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em 1973. Naquele período, a cidade de Porto Alegre tinha apenas duas universidades, uma pública e uma privada, que não ofereciam cursos noturnos nas áreas de licenciatura, tendo sido este o primeiro enfoque dessa organização: oferecer vagas no ensino superior para professores que trabalhavam durante o dia e queriam qualificar-se profissionalmente. A sua mantenedora foi criada em 1962, constituída por 12 professores de um colégio de ensino médio estadual que na década de 60 era uma referência de excelência em educação em nosso estado. Sua filosofia de trabalho é especialmente voltada para a formação de professores do ensino fundamental e médio,

oferecendo os cursos de Pedagogia, Letras, História e Ciências. Atualmente, também fazem parte dos seus objetivos formar educadores para o trabalho pedagógico em diferentes instâncias organizativas, escolares e não-escolares. Entendemos que essa alteração nos objetivos da organização visa a adequação ao contexto histórico em que vivemos, com a expansão do discurso da educação para todos os âmbitos da sociedade, dentro de uma perspectiva de ampliação de mercado de investimentos.

Desta forma, encontramos na proposta pedagógica um enunciado de flexibilização que atesta esse novo direcionamento:

“O desenvolvimento tecnológico e as alterações contemporâneas na organização do trabalho apontam para a importância de formação mais abrangente e contra-indicam a especialização redutiva. Todo pedagogo deve ser preparado para o exercício do magistério, mas a sociedade atual dele exige, também, formação mais geral, que lhe possibilite maiores opções profissionais” (projeto pedagógico do curso de Pedagogia, s/d, p.3)¹⁰.

Também faz parte dessa organização de ensino superior desde 1971 uma faculdade de Ciências Contábeis, Econômicas e Administrativas. A organização oferece cursos de pós-graduação, em nível de especialização, os quais são definidos de acordo com a demanda dos alunos ou a necessidade do mercado de trabalho. De acordo com o entendimento de um dos seus professores, a organização não alcançou ainda a sua “maioridade” por ser uma faculdade que está totalmente subordinada às determinações do MEC. Os professores são contratados em regime de horista, ou seja, recebem apenas pelas horas em sala de aula. Nesse aspecto, podemos perceber o enfoque prioritário que

¹⁰ Devido ao contrato de sigilo com a faculdade pesquisada, deixamos de referir o nome completo deste e dos outros documentos da organização utilizados nesta pesquisa.

essa organização dá ao ensino, ainda que em sua missão institucional apareça a preocupação com os outros dois eixos que compõem o ensino superior: “Desenvolver o Ensino, a Pesquisa e a Extensão com qualidade, firmados no princípio da ética, da eficiência e da democracia, visando à formação de cidadãos competentes e contribuindo para o desenvolvimento regional” (editorial do informativo da faculdade, Ano 1, nº1, julho de 2002, p.02).

O campus acadêmico está situado na periferia da cidade, o que facilita o acesso a estudantes da Região Metropolitana de Porto Alegre, sendo que um quarto de seus alunos são moradores dessa região.

A Faculdade de Educação tinha, no primeiro semestre de 2002, aproximadamente 2.200 alunos de graduação e em torno de 350 a 400 alunos nos cursos de pós-graduação. O corpo docente da graduação era composto por 90 professores, sendo 8 com titulação de doutor. O Núcleo Integrado de Pós-Graduação (que atendia às duas faculdades) contava com mais ou menos 30 docentes, que eram contratados de acordo com a oferta das especializações. No curso de graduação em Pedagogia, 70% dos docentes eram Mestres ou Doutores.

O perfil dos alunos de Pedagogia foi descrito¹¹ da seguinte forma: a) maioria esmagadora eram mulheres; nesse semestre estavam matriculados 549 mulheres e 14 homens; b) a média de idade ficava em torno dos 26 anos, tendo muitos estudantes com

¹¹ A descrição do perfil dos alunos do curso de Pedagogia foi feita por um professor da área administrativa, durante entrevista, com base em dados da secretaria e na percepção deste professor sobre a realidade discente.

mais de 50 anos; c) a maioria dos estudantes era de classe média-baixa; d) cerca de 80% dos alunos trabalhavam.

As mensalidades em 2002 variavam de acordo com os cursos. Para cursar o limite máximo de 20 créditos por semestre, o estudante pagava na Faculdade de Educação uma primeira parcela de R\$ 245,00 e mais cinco de R\$ 245,25. O curso de Ciências, devido ao custo dos laboratórios, estipulou as cinco parcelas finais em R\$ 269,49. Já na Faculdade de Ciências Econômicas as cinco parcelas finais custavam R\$ 354,92. O número mínimo de créditos exigidos por matrícula era de doze. Um crédito do curso de Pedagogia custava R\$ 73,56 semestral, as disciplinas variam de 2, 4 ou 6 créditos.

Assim como nessa faculdade, outras instituições de ensino superior privado têm preços diferenciados para seus cursos, com oferecimento de descontos para as licenciaturas, dentre as quais está a Pedagogia. Uma das universidades privadas mais tradicionais de Porto Alegre oferecia 40% de desconto, ficando a mensalidade para esse curso no valor de R\$ 280,00, com uma taxa de matrícula de R\$ 314,00, para 19 créditos. Em outra faculdade da capital constatamos que o preço mensal para cursar um semestre com seis disciplinas custava R\$ 335,00 por mês, num total de 6 meses. Na Região Metropolitana de Porto Alegre, também encontramos organizações de ensino superior privado que ofereciam 30% a 50% de desconto no curso de Pedagogia. Nas organizações pesquisadas, a média do custo era de R\$ 320,00 por mês, no segundo semestre de 2002.

O departamento de Pedagogia da organização pesquisada, de acordo com o Regimento da Instituição, era “a menor unidade na estrutura da Faculdade, para efeitos didático-pedagógicos, administrativos e científicos”, sendo esse, possivelmente, um dos

fatores que influenciavam no custo menor de suas mensalidades. Além disso, podemos pensar que essa diferenciação no preço dos cursos, a qual aparece em muitas instituições de ensino superior privado, é uma prática não-discursiva que produz diferenças de valores entre as profissões, ao mesmo tempo que é um efeito da desvalorização, material e simbólica, do trabalho docente. No Brasil, historicamente a profissão de professor vem sendo desvalorizada, com perdas importantes na sua remuneração, bem como no seu reconhecimento social. Assim sendo, podemos pensar que os custos mais baixos para graduações em licenciaturas são dispositivos de desvalorização do trabalho docente. Aliado a isso, a exigência de um investimento financeiro menor, muitas vezes se apresenta como a única oportunidade para que a população menos favorecida economicamente possa ingressar no ensino superior.

Também fazem parte desse contexto de “preços promocionais” para as licenciaturas, a lógica do mercado em expansão do ensino superior privado, que nos anos noventa tem acirrado sua concorrência, devido a oferta de instituições, as quais precisam criar estratégias para ampliarem seus mercados, ou seja, alunos matriculados.

Outro ponto que emergiu no que diz respeito ao custo da graduação na faculdade pesquisada foi a relação entre o contrato de professores horistas e o não desenvolvimento de pesquisas, fatores que possibilitam a organização oferecer uma mensalidade mais acessível, de acordo com argumento exposto em entrevista por um dos professores que trabalha na área administrativa. Nas entrevistas que realizamos com as alunas e com os professores foi ressaltado o não desenvolvimento de pesquisas. Todavia, na proposta pedagógica do curso, bem como no informativo da faculdade constam atividades de pesquisas institucionais e interinstitucionais, sendo citadas duas no

departamento de Letras, sete no departamento de História e cinco no departamento de Pedagogia. Na proposta pedagógica do curso é bastante recorrente a importância da pesquisa na formação acadêmica, inclusive, com um item específico, denominado: “Participação dos acadêmicos em projetos de ensino e iniciação científica”, no qual aparece a intenção da faculdade de que seus docentes desenvolvam projetos que insiram os alunos na pesquisa científica, sendo de responsabilidade do professor encaminhar junto aos órgãos financiadores os pedidos de auxílio. Entretanto, na grade curricular do curso de Pedagogia, a disciplina de Pesquisa Científica aparece como optativa na área de Flexibilização Curricular.

Diante dessas contradições, entre as falas de nossos entrevistados - alunas e professores - e o discurso da faculdade sobre sua preocupação com o desenvolvimento de pesquisas, fomos buscar nos estudos sobre o ensino superior brasileiro elementos para uma análise. Assim sendo, encontramos em Silva Jr. e Sguissardi (1999) a discussão sobre a constituição da identidade das instituições de ensino superior. Segundo esses autores, as várias maneiras de produção de ensino, de pesquisa e de extensão são pontos centrais para a constituição da especificidade das instituições de ensino superior. Depois do aumento vertiginoso do número de instituições de ensino superior privadas na década de noventa, o governo federal, devido à pressão da sociedade pela melhoria na qualidade dessas instituições, instituiu processos de avaliação¹² a fim de verificar o seu funcionamento. No Brasil, as organizações particulares foram as responsáveis pela

¹² A instituição de processos de avaliação do ensino superior brasileiro é um tema que vem sendo amplamente discutido no meio universitário, devido a complexidade do assunto e as implicações político-administrativas, não se restringindo, portanto, a questão apontada nesta pesquisa da preocupação com a melhoria na qualidade das organizações privadas. Para um aprofundamento da questão remetemos aos trabalhos de Silva Jr. (1997); Polidori (2001); Cechin (2000); Ramos (2000); por exemplo.

expansão do ensino de nível superior. Entretanto, pouco se preocuparam com o desenvolvimento de pesquisas e extensão. Entre os argumentos de explicação para a priorização no ensino, aparecem o pouco incentivo dos governos para o desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão, e, uma vez que a lógica do capital funciona através do lucro, sendo que investimentos nessas duas áreas não trazem rendimentos imediatos, e muitas vezes nem chegam a propiciá-los, não se torna interessante desenvolvê-las. Todavia, como tem havido nos últimos anos um controle sistematizado sobre as instituições de ensino superior, com processos de classificação e credenciamento, aliado à conjuntura atual de acirramento da concorrência entre as instituições privadas, alguns consultores ligados a esses setores afirmam que as possibilidades de respostas a essas exigências têm sido de demonstrar no papel que as organizações privadas vêm desenvolvendo pesquisas. Segundo depoimento de Dulce Costa Pereira da Silva, consultora ligada ao ensino superior privado: “O importante é demonstrar a existência da pesquisa. E aí busca em todo o corpo docente quem está desenvolvendo pesquisa. Pega todo mundo que está fazendo Pós-Graduação, Mestrado, Doutorado, não é?” (Silva Jr. e Sguissardi, 1999, p. 226). Para esses autores, esse depoimento dá visibilidade ao tipo de saída encontrada pelas instituições de ensino superior privadas diante da conjuntura contemporânea.

“O que se sinaliza é uma saída burocrática, artificial, diante do momento atual, porque, se, de um lado, se satisfaz à legislação e supostamente ao controle do Estado, por outro, isso não deverá se revelar eficiente em um cenário de concorrência acirrada, tendência da educação superior nos anos noventa” (Silva Jr. e Sguissardi, 1999, p. 226-227).

A pesquisa científica, em tese, pode constituir-se em um dispositivo que potencializa o ato de ler, bem como a construção do conhecimento. Portanto, podemos pensar que quando as organizações não oferecem esse eixo de trabalho, produzem-se efeitos no campo de possibilidade de apropriação da leitura acadêmica.

Durante nossa pesquisa de campo, escutamos comentários que reforçam a primazia do eixo do ensino prático dessa faculdade. Segundo um dos professores entrevistados: “os professores de instituições de ensino superior público se dão mal na sala de aula com os nossos alunos, pois visam mais o conhecimento, a formação intelectual, enquanto essa faculdade visa mais uma formação prática”. Com relação a isso, em conversa com uma das coordenadoras do curso de Pedagogia, foi tecido um comentário sobre o último parecer do MEC a respeito desse curso, no qual constava uma determinação de aumento das horas práticas, em detrimento das aulas teóricas. Para essa professora, essa determinação está inserida nas propostas das políticas externas, que vem desconstruindo o ensino superior no Brasil e em países periféricos ao capitalismo central. Ela reconhece que por vezes a academia está muito distanciada da realidade, mas questiona sobre quais os efeitos de uma mudança no currículo que prioriza a prática em detrimento da teoria.

Esses posicionamentos apontam para o direcionamento dessa faculdade no sentido de uma formação acadêmica prioritariamente profissional, mas entendemos que não se trata de um dado exclusivo das instituições de ensino superior particulares, pois também encontramos em Chauí (2001) a preocupação com a transformação das universidades públicas brasileiras quanto aos seus objetivos. Segundo essa autora, tem havido uma desvinculação entre educação e saber, “a reforma da universidade revela que

sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra mão-de-obra e fornece força de trabalho” (Chauí, 2001, p. 52).

Do ponto de vista da estrutura física dessa faculdade, cuja descrição nos fornece elementos para análise das práticas não-discursivas que atravessam os modos de subjetivação dos estudantes, trazemos a partir de agora algumas de nossas observações. Há uns quatro ou cinco anos, a mantenedora vem propondo mudanças, por exemplo investimentos na infra-estrutura e unificação das duas faculdades, pois eram independentes. O campus da faculdade está em obras. Já estão prontos dois prédios novos que apresentam salas de aula com mobiliário com *design* contemporâneo, cadeiras estofadas, mesas para 60 alunos e para o professor, com o quadro negro ocupando toda uma parede da sala. Nesses dois prédios existem livrarias, lojas de fotocópias espaçosas e bonitas, duas lancherias grandes e bem decoradas.

Segundo comentário de um dos professores entrevistados, antes dessas reformas, a faculdade mais parecia um “posto do INPS¹³”, sendo que agora ganha visual de “*shopping center*”. É interessante perceber que em nenhuma das duas imagens trazidas nessa fala, a qual foi descrita como sendo um comentário comum entre os professores, aparece a “cara” de uma instituição de ensino superior, sendo que atualmente acentua-se o caráter de um lugar de compra e venda. Nessa mesma direção, encontramos na capa do primeiro informativo da faculdade somente fotos das construções novas, inclusive com um projeto gráfico de computador. Além dos prédios, aparecem cinco pessoas

¹³ Instituto Nacional de Previdência Social

caminhando. Duas manchetes compõe a capa: “As Faculdades investem em prédios”; “Novo Curso: Licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental.” Entendemos que são enunciados de divulgação e de marketing, que de uma certa forma apresentam a faculdade como um lugar no qual as pessoas circulam e podem comprar novas qualificações.

No prédio do curso de Pedagogia, que ainda mantém a infra-estrutura e mobiliários antigos, as salas são equipadas com cadeiras de madeira e com braço para os alunos, mesa do(a) professor(a), cadeira e quadro negro convencional, ou seja, um quadro afixado na parede que ocupa uma parte desta. Nos cursos de graduação, seja nos prédios antigos, seja nos modernos, as cadeiras são dispostas uma atrás das outras, em fileiras, quando vazias. Nas vezes em que circulamos pelos corredores, havia aulas com disposições convencionais das cadeiras, e noutras, aulas em círculos. No turno da tarde, momento no qual realizamos os encontros grupais, a faculdade tinha poucos alunos e poucas salas de aula sendo utilizadas, pois apenas funcionam o curso de Pedagogia e alguns cursos de pós-graduação (sendo estes realizados em outro prédio). A faculdade não funciona no turno da manhã. Nas salas dos cursos de pós-graduação, o mobiliário é novo, as salas têm pinturas recentes, as cadeiras são estofadas e dispostas em formato de U. As salas são equipadas com retroprojetores e dois ventiladores por sala. Há um quadro negro e um mural.

A faculdade conta com vários laboratórios específicos, tendo sido inaugurado recentemente um laboratório de aprendizagem, que é uma sala equipada com mesas redondas e muitos materiais didáticos, jogos, para que as alunas possam experimentar modos diferenciados de dar aulas. Também existem 5 salas para laboratórios de

informática, todas equipadas com 22 computadores cada. Apenas uma das salas de informática é utilizada para digitação livre dos alunos, com funcionamento das 16h30min as 22h, durante a semana, e das 8h15min as 11h45min, aos sábados. As outras quatro salas são reservadas para utilização dos professores e suas turmas, em período de aula.

Três delas terão seus microcomputadores ligados à Internet, brevemente. Não existem impressoras na sala de digitação, sendo recomendado aos alunos que levem disquetes para gravarem seus trabalhos, que devem ser impressos por conta do aluno. A faculdade oferece pontos de reprografia no campus que podem prestar os serviços de impressão.

A biblioteca contava, no momento da pesquisa, com um acervo total de 26.470 obras, e 52.644 exemplares. São três bibliotecárias. O sistema de consultas é feito por 7 computadores para consulta local, todo o sistema é informatizado, o aluno busca a referência e tem acesso livre aos livros, podendo retirar o livro por 7 dias, com possibilidade de renovação, caso não haja reserva. Existem à disposição dos alunos 8 computadores com Internet. O acervo também conta com fitas, cds, mapas, vídeos. As bibliotecárias afirmaram que a faculdade segue a orientação do MEC de ter em acervo um livro-texto por 15 alunos. A cada novo semestre o professor pode fazer a indicação de compra de um livro por disciplina, o qual terá o número de exemplares de acordo com a regra: um livro para cada quinze alunos. O espaço físico da biblioteca é um grande salão onde ficam dispostas mesas e cadeiras, com mais ou menos uns 150 lugares, com armários chaveados para colocação dos pertences dos usuários.

Nas entrevistas com as alunas do curso de Pedagogia, emergiram discussões sobre a precariedade do acervo da biblioteca, principalmente com relação ao número de

exemplares e a “antigüidade” dos livros. Elas comentaram que, quando os professores propõem tarefas de pesquisa na biblioteca, os alunos saem correndo da sala de aula para tentarem pegar material. A utilização da Internet como fazendo parte das práticas de leitura e de pesquisa nessa faculdade não apareceram nas entrevistas, fato que possivelmente está relacionado com a pouca disponibilização aos estudantes de computadores ligados à Internet. É importante pontuarmos que nas entrevistas realizadas com alunos de outros cursos e instituições, aqueles que estudavam em universidades que tinham bibliotecas maiores e melhores equipadas, trouxeram com maior regularidade em suas falas a utilização da biblioteca e da Internet como constituindo suas práticas de leitura. Todavia, os espaços de reprografia são, sem sombra de dúvida, o lugar privilegiado de busca dos materiais de leitura para os estudantes universitários.

Com relação aos espaços de fotocópia da faculdade pesquisada, eles estão espalhados pelo campus, em várias modalidades, uns bem pequenos, com apenas uma máquina, dois funcionários e uma TV ligada, até outros maiores, com umas 4 ou 5 máquinas, bancos de espera, balcões com pequenas mercadorias à venda e TVs ligadas. As lanchonetes e bares do campus também possuem aparelhos de TV sempre ligados, com a programação dos canais abertos.

4 RELAÇÕES ENTRE A LEITURA E OS PERCURSOS DE VIDA

Neste capítulo pretendemos dar visibilidade às trajetórias individuais das alunas do curso de Pedagogia entrevistadas. Inicialmente, faremos uma breve apresentação de cada uma¹⁴. A partir daí, mapearemos as singularidades e as regularidades nos seus caminhos de leitura anteriores ao ingresso no ensino superior privado, a fim de acompanhar como elas chegaram no curso de Pedagogia. Analisaremos os dispositivos familiares, escolares e extra-escolares com relação à leitura, a fim de que possamos descrever as apropriações que nossas entrevistadas fizeram das práticas de leitura, bem como as posições de sujeito-leitores que ocupavam antes de ingressarem no ensino superior. Evidentemente, não temos condições neste trabalho de dar conta da complexidade dos seus modos de viver particulares, mas podemos pontuar alguns dispositivos que atravessaram suas histórias e afetaram suas relações com a leitura.

¹⁴ Os nomes das alunas foram alterados como forma de garantir o sigilo contratado.

A) **Silvia** está na faixa dos quarenta anos, branca, tem filhos adolescentes e está divorciada. Fez curso técnico no ensino médio, mas atualmente não está exercendo essa profissão. Sua religião é o espiritismo. Seu pai é oficial do exército. Sua mãe tinha formação em nível superior. Silvia concluiu a maior parte de seus estudos em colégios particulares e de freiras. Para ela, o ensino superior era um “sonho”, que teve que ser postergado em função da família. Inicialmente Silvia tinha o desejo de cursar Psicologia, mas como não acreditava que teria chances de ser aprovada nesse curso na universidade federal, pois é muito concorrido e tampouco teria como pagar esse curso em uma instituição privada, pois é uma formação muito cara, decidiu fazer vestibular para Pedagogia, por ser um curso menos concorrido e menos oneroso. Ela acredita que depois de formada, poderá fazer uma especialização que lhe proporcione chegar perto da formação profissional que desejava. Antes de ingressar na sua faculdade, Silvia fez curso pré-vestibular e prestou vestibular para a instituição pública, mas não foi aprovada.

B) **Fernanda** está na faixa dos quarenta anos, branca, casada, tem filhos adolescentes. Seu marido tem formação em nível superior e trabalha na área. O pai de Fernanda está aposentado e ela não soube informar o seu grau de escolaridade. A mãe é auxiliar administrativa e completou o ensino médio. Sua religião é a umbanda. Fernanda cursou o ensino fundamental em escolas privadas e públicas, já o ensino médio foi concluído em um curso técnico. O ingresso no ensino superior também foi um “sonho” que teve de ser adiado em função de sua família. Ela prestou vestibular várias vezes (sempre para instituições de ensino superior privado), para diferentes

cursos, mas não conseguia cursar em virtude das mudanças de cidade que o trabalho do marido exigia. Ela nunca frequentou curso pré-vestibular e atribui seu bom desempenho nas provas que prestou ao hábito diário de leitura de jornais, o que lhe garantiu uma boa cultura geral.

C) **Fabiana** está na faixa dos trinta anos, branca, seu marido tem formação de nível superior e é funcionário público. Eles não têm filhos. Trabalhou treze anos em um banco, mas atualmente não está trabalhando. Seu pai está aposentado como vendedor, tendo completado o ensino médio. Sua mãe é dona-de-casa e estudou até a 4ª série do ensino fundamental. Ela tem duas religiões: o catolicismo e o espiritismo. Realizou sua formação escolar – ensino fundamental e médio – em colégios públicos. Após terminar o ensino médio ela ingressou num curso da área de exatas numa universidade privada de Porto Alegre, mas resolveu não prosseguir para poder dedicar-se integralmente ao seu trabalho como bancária. Depois de seu desligamento do banco, mudou-se para outra cidade em função de transferência do serviço do marido. Ficou um tempo sem estudar, pois na cidade que foram morar havia pouca oferta de cursos de graduação, sendo que nenhum lhe interessava. Quando o curso de Pedagogia foi aberto, ela decidiu ingressar. Era uma instituição privada de ensino superior, da qual ela pediu transferência à faculdade atual, quando retornou com sua família para Porto Alegre.

D) **Vanessa** está na faixa dos trinta anos, branca, casada, mora com o marido. Seu marido tem o ensino médio completo e trabalha na área da aviação. Seu pai também trabalha na área da aviação, com o ensino médio completo. Sua mãe é “do lar” e completou o ensino médio. Vanessa declara-se católica não praticante. Sempre

estudou em escolas particulares. Ela prestou vestibular seis vezes, para cursos e organizações diferentes, tendo feito apenas uma vez curso pré-vestibular. Chegou a ingressar em outra organização de ensino superior privado para um curso da área de exatas, mas desistiu. Quando começou a pensar em cursar Pedagogia, encontrou muita resistência e desestímulo por parte dos familiares e amigos, por ser uma profissão desvalorizada na sociedade brasileira. A escolha pela atual faculdade aconteceu por Vanessa não ter sido aprovada na universidade federal e por ter escutado boas recomendações de ex-estudantes da organização. Porém ela também afirma escutar posicionamentos negativos quanto a mesma.

- E) **Carolina** está na faixa dos vinte anos, negra, solteira, mora com a família. Sua religião é o espiritismo. Seu pai é economiário e estudou até a 5ª série do ensino fundamental. A mãe trabalha como diarista em casa de família e completou o ensino fundamental. Carolina sempre estudou em escolas públicas, tendo uma história de várias repetências no ensino fundamental, o que lhe levou a completar o ensino médio no turno da noite. Durante este período fazia estágios remunerados. Atualmente, trabalha meio turno. A decisão de ingressar no ensino superior aconteceu por incentivo de professores, familiares e colegas de estágios, bem como pelo reconhecimento de que poderia conquistar uma profissão. Quando perguntada sobre a escolha pelo curso de Pedagogia, Carolina conta que inicialmente queria fazer Psicologia na Ufrgs, mas desistiu da idéia por acreditar que não teria condições de ser aprovada. Após um ano de curso pré-vestibular, decidiu ingressar num curso que lhe parecia ter semelhanças com a Psicologia. Após ter optado pelo curso de Pedagogia, Carolina enfrentou o vestibular da universidade federal e não passou, o

que a levou a procurar a atual faculdade, visto que a mensalidade desta estava de acordo com suas possibilidades financeiras. Em determinado momento de nossa entrevista, Carolina afirma estar “tentando sair” da faculdade, pois teve sua matrícula prejudicada em alguns semestres, em função de dificuldades financeiras, o que acarretou um atraso na conclusão do curso.

- F) **Carmen** está na faixa dos vinte anos, branca, solteira, mora com a família. Ambos os pais completaram o ensino médio, sendo o pai cortador de roupas numa confecção e a mãe dona-de-casa. Ela é católica não praticante. Concluiu seu ensino fundamental em escola privada e o ensino médio em escola técnica. Quando terminou o ensino médio, decidiu que queria ser psicopedagoga, a fim de trabalhar com crianças com dificuldades de adaptação na escola. Como essa formação só existia no Brasil em nível de pós-graduação, Carmen decidiu cursar Pedagogia para posteriormente se especializar nessa área. Ela prestou vestibular para Pedagogia na Ufrgs e não foi aprovada, em seguida ingressou na faculdade em que realizamos a pesquisa.
- G) **Cláudia** está na faixa dos vinte anos, branca, solteira, mora com a família. Ambos os pais são funcionários públicos, tendo o pai completado o ensino médio e a mãe iniciado o curso superior, a qual não chegou a concluir. Cláudia declara-se católica não praticante. Ela ainda não ingressou no mercado de trabalho. No momento da pesquisa, estava procurando um estágio não curricular a fim de adquirir experiência em sua área de estudos. Concluiu seu ensino fundamental e médio em escolas públicas, sempre com um ótimo desempenho, sendo convocada pelos professores para ajudar os colegas com dificuldades nos conteúdos das aulas. Com relação a sua

escolha profissional, Cláudia relata que seu desejo era fazer Psicologia, porém teve um impacto muito negativo quando tentou seu primeiro vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul para este curso. A decisão de cursar Pedagogia na atual faculdade gestou-se nesse contexto de profundo estranhamento e dificuldade diante do vestibular para Psicologia na Ufrgs. Desta maneira, após um ano de curso pré-vestibular, Cláudia descobriu que também gostava da idéia de ser professora, além de ter conversado com profissionais da área que lhe falaram de autores como Jean Piaget, o qual achou muito interessante. Seu objetivo futuro é fazer uma especialização, que inicialmente lhe parecia ser Psicopedagogia, mas que atualmente divide sua atenção com educação pré-escolar.

H) **Simone** está na faixa dos vinte anos, branca, solteira, mora com a família. Declara-se católica não praticante. Estudou até a 4ª série do ensino fundamental em escola privada. A conclusão do seu ensino fundamental e médio aconteceu em escolas públicas de Porto Alegre, sem nunca ter sido reprovada. Ela trabalha no comércio. Atualmente seu pai está desempregado, tendo formação técnica em nível médio. A mãe de Simone trabalha num supermercado e não completou o ensino médio. Simone conta que no final do ensino médio já vinha pesquisando sobre a profissão de Pedagoga, pois tinha o desejo de trabalhar com crianças. Todavia, em função da dificuldade financeira que a família tem enfrentado com o desemprego do pai, ela não se matriculou para o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pois não tinha dinheiro para fazer a inscrição. Quando ficou sabendo da possibilidade de isenção da taxa de inscrição, o prazo já havia se esgotado. Com o auxílio financeiro de amigos, Simone decidiu inscrever-se para o vestibular da

faculdade em que coletamos os dados da pesquisa. Ela contou que a mãe se esforçou muito para conseguir matriculá-la na faculdade. Simone conseguiu crédito educativo, pagando somente 30% da mensalidade. Desde que conseguiu seu emprego, a responsabilidade dos custos com sua formação estão totalmente ao seu encargo.

4.1 O Lugar da Leitura na Família e na Escola: Obrigação ou Prazer

Nos relatos de nossas entrevistadas sobre as suas experiências com a leitura apareceu predominantemente uma ausência das práticas de leitura em seus ambientes familiares infantis. Sílvia, Fabiana, Fernanda, Simone e Carolina afirmaram que as práticas de leitura eram quase inexistentes, aparecendo as leituras religiosas das mães como uma das únicas de que se lembram.

Deixemos que Sílvia nos conte:

Nunca fui estimulada a ler não, porque na minha família não, não tinha essa coisa de estímulo de leitura não. Porque a minha família é uma família de classe média, pode-se dizer assim, o pai militar, era o único que trabalhava em casa, quatro filhos, então... muita... muito assim regrado. Não se tinha muito pra poder investir em livro, comprar ou coisa assim que estimulasse. Então... as leituras sempre foram em cima mesmo da, de coisa de escola... se precisava comprar um livro pra ler pra fazer prova, nada.

Na história de Fabiana também não fazia parte da rotina familiar o hábito da leitura. Ela recorda que brincava bastante na primeira série e que não se preocupava em estudar, em aprender a ler e a escrever, pois seus pais não tinham o hábito de estudar em casa, tampouco de se preocuparem com o desempenho dos filhos na escola.

A minha mãe nunca estudou, meu pai também, enfim, eles não liam não. Minha mãe, como os meus irmãos tinham ido muito bem na escola (...) meu pai fez até o segundo grau, mas assim oh, meu pai não tinha tempo porque trabalhava, e a minha mãe, não, não achava assim que a gente precisava da ajuda dela (Fabiana).

Os relatos de nossas entrevistadas dão visibilidade a uma forma bastante comum das constituições das famílias brasileiras em relação às práticas de leitura. Vários estudos apontam a carência de tradição de leitura na grande maioria de nossa população. Segundo Rösing e Silva (2000, p. 12), “a realidade brasileira no que diz respeito ao envolvimento de leitores com textos literários ou de leitores experientes com textos de natureza diversa é desalentadora: não conseguimos visualizar uma multiplicidade de manifestações que apontem a existência de uma cultura da leitura no país”.

O que encontramos na maioria das histórias das participantes desta pesquisa foram ambientes familiares nos quais as práticas de leitura ficavam restritas aos assuntos escolares, não ocupando lugar relevante nas relações interpessoais. Segundo Fernanda, a leitura não era uma coisa importante para seus pais: *livros era uma coisa rara na minha casa. Só os livros didáticos na época da escola, e olhe lá, porque era uma luta pra comprar.*

Para Nunes (1998), muitos fatores estão envolvidos no processo de afastamento das práticas de leitura, sendo a “(...) história particular do leitor brasileiro, marcada pela não-legitimidade de uma tradição lingüística de oralidade, pela dependência econômica e tecnológica, pela desigualdade de condições de leitura, pela utilização não-crítica de modelos interpretativos” (Nunes, 1998, p. 44-45).

Nesse sentido, podemos pensar que conjuntamente com o modelo urbano-industrial que se instaurava no país na década de sessenta/setenta, a educação emergia ligada ao desenvolvimento econômico, portanto, como uma necessidade de competências, de habilidades que o trabalhador deveria conquistar para uma melhor inserção no mercado de trabalho. Aliado a isso, o discurso militar produziu efeitos de censura e de tecnicismo no sistema educacional, também contribuindo para que as práticas de leitura e de escrita fossem menos uma questão cultural do que uma questão instrumental.

Passando para um período mais recente de nossa história, no qual teoricamente a leitura passa a ocupar um lugar não mais de simples habilidade técnica, mas de uma competência complexa (a qual inclui um discurso sobre a dimensão crítica do ato de ler), ainda encontramos uma grande parcela da sociedade brasileira para a qual o ato de ler ocupa um lugar muito pequeno. Como, por exemplo, pudemos observar nos relatos de Simone e de Carolina, nos quais apareceram ambientes familiares em que as práticas de leitura eram quase inexistentes. De acordo com Simone, em sua casa a leitura fazia-se presente de uma forma muito tímida. Ela lembra que eles tinham livros, mas que a apropriação deles através do ato de ler não era uma constante. Sua mãe lia alguns livros e jornais mas não freqüentemente. O pai lia apenas jornal, porém de modo esparso.

No Brasil, de um modo geral, os estudos apontam que a ausência de práticas de leitura não fica restrita às camadas populares, mas se estende às classes médias, fazendo com que cheguem às escolas crianças com pouca convivência com o ato de ler. Segundo Guedes e Souza (2001), ainda hoje, para a grande maioria de nossas crianças a escola é o único lugar onde há livro – e não só nas da classe popular, nas quais não sobra dinheiro

para comprar livro, mas também na classe média, que não costuma comprar livros com o dinheiro que sobra, uma vez supridas as necessidades básicas de sobrevivência.

Ao comentar sobre a pequena presença das práticas de leitura em seu ambiente familiar, Carolina contrapôs uma outra prática cultural que ela lembra ser bastante presente no cotidiano da família: *o pessoal não lia muito, era mais de vê TV*.

Segundo Mello e Novais (1998, p. 642):

“(...) a televisão se integra à vida privada dos brasileiros como a principal forma de lazer, de entretenimento e de informação, nos estratos “inferiores” quase a única. Ficava ligada, em 1980, no Rio de Janeiro e em São Paulo, cerca de seis horas por dia, de segunda a sexta. No Domingo, em São Paulo, atingia a média de oito horas diárias. Tornou-se a grande “auxiliar” dos pais na “educação” dos filhos. Isto nos remete, naturalmente, à massificação do ensino em todos os seus níveis, outra conquista cultural da “Revolução de 64”.

Na vida de Carolina realmente a televisão foi, e ainda é, fundamental: *(...) pra ti ter uma idéia, eu era pequena, sete horas da manhã eu já tava na frente da TV, ligadona, olhando desenho, então, que horror, até hoje eu não perdi isso (...) quando eu tô em casa tá sempre ligada*.

A temática da televisão também ganhou visibilidade na entrevista de Silvia, que contou-nos: *Eu sou uma ótima ouvinte, e assino a Net, eu tenho televisão em casa a cabo, e adoro aquele programa da GNT, programa não, o canal GNT e a Discovery, eu gosto de ouvir documentários, eu tenho uma sede em saber das coisas, em querer saber bastante das coisas, né, (...) de ver coisas*.

Estas falas nos fazem pensar no quanto o dispositivo da linguagem televisiva, com sua profusão de imagens, sons e velocidade próprias capturam a atenção do

telespectador. De acordo com Ferrés (1996, p.17-18), a hiperestimulação sensorial que a televisão põe a disposição dos telespectadores tem produzido uma geração que não consegue viver sem estimulação sonora. “Às vezes, a única coisa que é pedida à televisão e ao rádio é que preencham o vazio”. O processo de interação produzido pela televisão é radicalmente diferente do processo de interação que a leitura exige.

Atualmente, a mãe de Carolina trabalha como diarista na casa de um escritor gaúcho, o qual a presenteia com muitos livros de literatura, mas a família de Carolina não se apropria da leitura: *a gente ganha horrores de livros (...) mas mesmo assim esses livros não me ajudaram (...) a nossa biblioteca está riquíssima, mas as donas... nada de se movimentar.*

Podemos pensar que a apropriação da leitura não se constitui para a família de Carolina como elemento importante nas suas relações sociais. Assim como também não o foram para as famílias de Silvia, Fabiana, Fernanda e Simone. A leitura não ocupava um lugar relevante em suas famílias, o que nos faz pensar que a posição de sujeito-leitor não era valorizada.

Ainda que a maioria de nossas entrevistadas confirmem os resultados de vários estudos e pesquisas que apontam a ausência de famílias leitoras no Brasil, também encontramos ambientes familiares nos quais as práticas de leitura faziam parte do cotidiano. Vanessa, Carmen e Cláudia contaram que havia em suas casas revistas, jornais e livros infantis, os quais eram lidos por suas mães em momentos que propiciavam a leitura como brincadeira. Em virtude desses hábitos de leitura infantil, tanto Carmen quanto Cláudia afirmaram que sempre gostaram de ler, mas ocupavam posições de leitoras diferentes.

Para Carmen a leitura é bastante seletiva, em direção ao seu gosto pessoal :

sabe que, eu sou, não é preguiçosa, mas eu leio somente o que me interessa, até eu acho isto assim, é uma característica minha, bem pessoal, que eu leio o que eu gosto, até reportagens, mas reportagens que eu consigo relacionar com coisas minhas, assim, até meu namorado fica brabo, as vezes ele me dá uns livros sobre história pra ler, sobre guerra não sei quê, não adianta, não leio, não é birra, mas não consigo.

Para Cláudia a leitura é mais ampla e muito mais presente em sua vida. Quando as leituras da escola não lhe satisfaziam; ela ia buscar outros materiais para ler, tais como jornais, revistas, ficção: *às vezes eu deixo de jantar porque eu tô lendo, eu gosto muito de ler, eu acho que é bem desestressante, também.*

Podemos pensar que nas famílias de Carmen e de Cláudia a leitura tinha um lugar de relação prazerosa, na qual emergia uma posição de sujeito-leitor. Já no caso de Vanessa, não houve uma apropriação pela leitura, que em sua opinião, sofreu forte influência de suas experiências escolares com o ato de ler . Vanessa nos conta que a leitura na escola *sempre foi feita assim, na parte de literatura, com livros e aquelas fichas, tradicionais fichinhas que vem, você é obrigado a ler e tem que responder, e eu nunca gostei daquilo (...) pra mim, ela estraga a leitura, sabe, ela me prende.*

Diante das histórias de nossas entrevistadas, podemos perceber a importância que a escola teve no processo de ensino-aprendizagem dos modos de ler: predominantemente ficava ao seu encargo a responsabilidade de propiciar práticas de leitura e possibilidades de apropriação dessa prática cultural. Mas, como bem demonstrou Foucault (1996c), a escola é uma das instituições responsáveis em nossa sociedade por disciplinar os corpos e torná-los úteis para a produção. Com relação à

leitura, identificamos alguns dispositivos que entraram em funcionamento na escola brasileira a partir dos “anos de chumbo”: a censura; o livro didático; os questionários; as fichas de leitura; as técnicas de memorização; o fonocentrismo¹⁵. De acordo com Silva (1998), desde o início do século XIX, a escola brasileira fazia uso de manuais de ensino, de cartilhas e de algumas coletâneas de textos; todavia, foi na segunda metade da década de 1960, precisamente após o golpe de 1964, através do acordo MEC-USAID de 1966, que os livros didáticos passaram a ser considerados imprescindíveis. Em função disso, passaram a ser editados maciçamente para atender a uma forte demanda, a um mercado que se tornou bastante lucrativo e garantido. Além disso, esse autor aponta que naquele período se configuravam dois cenários que afetaram sobremaneira a escola: “1º) a introdução e sedimentação da pedagogia tecnicista no seio da educação brasileira; 2º) a opressão ao trabalho dos professores, principalmente no que se refere à infra-estrutura para a produção de um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, à diminuição cada vez maior dos seus salários” (Silva, 1998, p.44). Esses dois pontos com certeza atravessaram e ainda estão atuantes nas relações escolares. A queda na remuneração dos professores e conseqüente desvalorização dessa profissão têm reflexos diretos nas possibilidades de investimento dos docentes, tanto material quanto simbolicamente, o que seguramente interfere nas práticas de leitura de docentes e discentes. Este aspecto, porém, não será analisado nesta pesquisa; daremos mais atenção ao primeiro item.

Como já analisamos anteriormente no contexto sócio-histórico, a leitura em tempos de educação tecnicista era enfocada principalmente como uma ferramenta de

¹⁵ Fonocentrismo é uma estratégia no ensino da alfabetização que prioriza o saber ler como decodificação de sons e letras, tal como demonstrado no trabalho de Maraschin (1995).

memorização, que se utilizava dos livros didáticos como o material de leitura detentor das informações necessárias e corretas.

“Na escola, o livro didático é, por excelência, o texto escrito de caráter informativo, aquele ao qual se credita fidedignidade de informação. (...) a prática escolarizada da leitura de texto tem sido a de fazer cópias, de repetir” (Schäffer, 2001, p. 97). Além da ênfase no estilo de leitura de memorização, os livros didáticos também operam como objetos de leitura que só têm sentido no espaço escolar, dificultando uma efetiva apropriação deles como prática de leitura. “Os didáticos são vistos como livros *da escola* e não dos leitores. Aqui surge a primeira divisão de águas: certas leituras são *para a escola*, não para si próprios” (Marchi, 2001, p. 160).

Além dos livros didáticos, a escola possibilitava práticas de leitura relacionadas com a disciplina de português, através de indicações de clássicos da literatura, dos quais eram exigidos conhecimentos de compreensão de textos para preenchimento das fichas de leitura. Outro dado interessante, foi que apenas na entrevista de Cláudia a biblioteca apareceu como um espaço utilizado pela escola; mesmo assim o acesso era possibilitado para os alunos depois da 5ª série: *eu lembro que tinha uma biblioteca na escola, mas a gente não ia visitar a biblioteca nessas séries iniciais*. Na fala de Silvia, a escola aparece como produtora de um discurso normativo com relação à leitura, no qual os livros a serem lidos eram selecionados unicamente pelos professores. *E volta e meia os professoras de português ou de literatura davam um livro pra você fazer depois uma prova de compreensão de texto, era essa leitura dentro de escola, básica, uma coisa bem básica, nada muito amplo não (...) não tinha uma amplitude na época da ditadura*.

Podemos observar que a maioria dos dispositivos de disciplinamento das leituras ainda atravessam as instituições escolares, como relatou-nos Cláudia:

A gente não podia falar o que a gente queria sobre o livro, tinha que ser o que a professora perguntava e a resposta que ela queria ouvir, porque ela perguntava se a gente recomendava pros colegas o livro, e eu lembro que teve uma colega que falou que não, que ela não recomendava, porque o livro era muito grosso, era muito chato de ler e a professora não aceitava esse tipo de resposta. Mas como que tu não vai recomendar? Entendeu? Já eram perguntas assim, e a gente falava só o nome da obra, o nome do autor, e se a gente gostou e se a gente recomendava. A gente não podia falar o que a gente achou sobre a história, sei lá, a gente não podia falar nada assim, era só aquilo ali.

Como vimos anteriormente, a expansão educacional no Brasil aconteceu como parte do processo de crescimento urbano-industrial, que provocou uma certa “consciência da necessidade”¹⁶ da educação muito vinculada ao trabalho nas cidades, à possibilidade de ascensão social (Whitaker, 1981). Essa associação linear entre educação-trabalho provocou um relacionamento com a educação que não tinha como objetivo primeiro o conhecimento, que poderíamos pensar como a construção de um sujeito do saber, mas a necessidade de capacitação para o mundo do trabalho, portanto, a constituição de um sujeito do fazer.

Fabiana, ao comentar seu percurso de formação escolar, afirmou não ter sido ensinada a questionar, a refletir sobre a realidade de forma mais crítica. *Eu não fui ensinada assim, a questionar as coisas, a analisar, sabe? Fazer relações.* Ela pontuou

¹⁶ Expressão cunhada por Anísio Teixeira, apud Whitaker (1981), p. 46.

que o fato de ter passado sua vida escolar em tempos de ditadura militar lhe produziu certas limitações:

foi bem tecnicista a minha visão, tecnicista é aquilo, tu tinha que aprender pra usar a máquina, tanto que na minha época, quando eu saí do 2º grau, foi computadores, eu fui trabalhar com computadores, porque era o auge, 19-20 anos, auge era o computador, então bem tecnicista, não era o cidadão, tinha que se tornar útil pra sociedade, não era pensante, um cidadão crítico.

A educação como um direito ao conhecimento, parte da tradição iluminista e moderna, é uma luta iniciada recentemente na sociedade brasileira. Uma vez que nossa estrutura social sempre foi muito hierarquizada, até a década de 50, a educação figurava como privilégio de poucos, portanto, a leitura como uma prática cultural também era restrita. Logo, os modos de subjetivação não favoreciam a constituição de sujeitos-leitores. Quando a discussão sobre a necessidade de construirmos uma sociedade mais igualitária começou a avançar, na qual a educação e as práticas de leitura seriam um direito dos cidadãos, o golpe de 64 veio estagnar esse processo. A própria noção de direitos foi deturpada, pois muitos direitos foram cassados. Numa ordem autoritária, os direitos são pautados explicitamente pelos interesses daqueles que exercem o poder. Portanto, os direitos caminham em direção ao sentido da obrigação. No lugar do direito de aprender como potencialização do humano, emergia a obrigação de aprender para servir ao país. “Brasil. Ame-o ou deixe-o”. Enunciado potente nos “anos de chumbo” atravessava, provavelmente, também as práticas/relações escolares. Podemos vislumbrar sua tradução em nosso campo de estudo: “Leitura. Ame-a ou deixe-a”.

De uma certa maneira, o que encontramos na maioria das famílias de nossas entrevistadas foi uma ausência da leitura na vida cotidiana, fato que as colocava diante da instituição escolar numa posição de estranhamento com a linguagem escrita. Muitos estudos já visibilizaram essa problemática, como por exemplo Bourdieu (2001), ao demonstrar de que maneira a escola trabalha com a cultura erudita, produzindo nas crianças de famílias das classes populares muitas dificuldades frente a linguagem escrita. “Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas” (Bourdieu, 2001, p. 46). Para Freire (1987) a escola conservadora brasileira também opera nesse registro reprodutor da sociedade, com suas desigualdades e privilégios, pois desconsidera os saberes que os alunos de famílias menos favorecidas economicamente trazem de suas histórias de vida, dificultando o acesso a cultura legitimada.

Freitas (1998) encontrou em sua pesquisa sobre o ensino da língua escrita além dos elementos apontados pelas teorias reprodutivistas da sociologia da educação, que afirmam ser a função social da escola a reprodução do *status quo*, um modo de ensinar inadequado, o qual independe da classe social dos alunos. Segundo essa autora, o fracasso escolar ganha maior visibilidade nas crianças de origem sócio-econômica menos favorecida porque “as crianças economicamente privilegiadas não dependem desse ensino para aprender a ler e escrever” (Freitas, 1998, p. 127). Assim sendo, era de se esperar que, diante das histórias familiares cuja rotina as práticas de leitura eram muito restritas, encontrássemos produção de fracasso escolar. Efetivamente escutamos relatos de Fabiana, Carolina e Simone sobre as dificuldades que enfrentaram nos

percursos escolares. Fabiana foi reprovada na 1ª série por não saber ler, experiência que lhe ocasionou um “trauma” com a nossa língua escrita. *Eu me lembro que eu chorei, eu fui chorando o tempo todo pra casa com meus irmãos mais velhos, me lembro, isso me dói muito (...) eu tinha sete anos (...) eu odiava português, eu odiava assim de ódio.* Na experiência de Simone, como ela teve dificuldades para aprender a ler, todo o seu ensino fundamental também foi marcado por um desgosto com a língua portuguesa, conseqüentemente, com o ato de ler. Uma vez que, tradicionalmente, a temática da leitura é tomada como sendo responsabilidade da disciplina de português, se o aluno não é bem sucedido nesta disciplina, ele também ocupará um lugar de leitor não competente. Produz-se um afastamento das práticas de leitura, pois essas são colocadas no lugar de explicitação de uma deficiência. Sobre isto, a fala de Simone é bastante significativa:

Eu não suportava o português, não suportava, eu sempre tirava nota baixa em português, sempre, sempre, sempre, as minhas notas vermelhas geralmente eram em português, quando tinha. Eu não gostava de ler, quando tinha que ler um livro, ah, tem que ler esse livro, daí eu até lia, na 8ª série eu me lembro que tinha que lê um livro, aquele livro eu li porque eu gostei, porque os outros livros, eu começava a ler, eu não gostava eu não lia, não lia de jeito nenhum, eu não gostava de ler.

O trajeto escolar de Carolina foi marcado por várias reprovações. Como não conseguiu ter sucesso na engrenagem estudo-leitura da qual os processos escolares são constituídos, ela afirma ser uma pessoa preguiçosa com relação à leitura.

Ribeiro (1999, p. 239) encontrou em seu estudo sobre o alfabetismo¹⁷ que:

¹⁷ Alfabetismo entendido como um fenômeno cultural complexo, que atravessa a rede social da escolarização, da ciência, da tecnologia, da burocracia, da política, em que os sujeitos são convocados a saberem utilizar as informações escritas para poderem funcionar na sociedade ocidental (Ribeiro, 1999).

“para a maioria, especialmente os oriundos de famílias com baixo grau de alfabetismo, as lembranças dos primeiros contatos com a linguagem escrita e com os cálculos numéricos estão associados à escola e a sentimentos negativos de humilhação perante as dificuldades de uma aprendizagem baseada exclusivamente na memorização e na punição”.

Assim sendo, podemos pensar que Fabiana, Carolina e Simone atravessaram a sua educação formal ocupando um lugar de sujeito não competente para as lides da leitura. A escola funcionou como um dispositivo de afastamento da leitura, de legitimação do fracasso com o ato de ler. É interessante pontuar que, mesmo para Cláudia, cuja família tinha experiências de leituras e que chegara na escola já alfabetizada, os mecanismos disciplinares também produziram dificuldades com os modos de ler, mas não chegaram a produzir fracasso.

Podemos pensar que a vivência dessas experiências com o ato de ler, colocava essas alunas num lugar de sujeito duplamente passivo: em relação ao professor, e em relação ao texto. Trazendo as discussões de Foucault (1995b) sobre as relações de poder, podemos localizar alguns lugares de saber e de poder. Tradicionalmente, e com a peculiaridade de um regime político autoritário, nas relações escolares o professor é aquele que detém o saber, sendo sua tarefa principal transmiti-lo para os estudantes. O discurso sobre a leitura veiculava o ato de ler como uma capacidade intelectual de compreensão de uma interpretação legitimada. A liberdade do leitor era censurada. O poder do professor estava legitimado por sua posição de sujeito avaliador, aquele que confere nota ao desempenho do aluno, sendo a leitura um dos instrumentos de avaliação do professor. Nesse tipo de relação, o sujeito-aluno é aquele que precisa adquirir o saber

para alcançar algum poder através de sua nota. O professor exercia o poder de conduzir as leituras dos alunos, seja pela indicação das leituras, seja pela avaliação da compreensão alcançada dos textos lidos. As relações com as práticas de leitura na escola se expressavam através de uma relação de decodificação objetiva do conteúdo escrito, pautada pelas expectativas de resposta do professor. Para o aluno, a leitura era o meio de obter informações corretas para provar ao professor o que aprendera.

Diante disso, podemos pensar que a escola, com seus dispositivos disciplinares sobre a leitura, tais como a memorização, as fichas de leitura, a relação pragmática do leitor com o texto - ler para responder o esperado pelo professor -, colocava as práticas de leitura não na ordem da cultura, mas da obrigação, ou melhor, uma cultura da obrigação, na qual o importante era o cumprimento das tarefas para “passar de ano”. Nesse sentido, as palavras lidas ganham utilidades específicas e não abertura de mundo. Essa apropriação da leitura como obrigação produz, freqüentemente, como movimento de resistência, o afastamento da leitura, conforme pudemos observar nas falas de nossas entrevistadas. Também podemos pensar que o efeito esperado por essa disciplinarização da leitura era um desgosto com o ato de ler. Fabiana chegou a afirmar em sua entrevista que antes de ingressar no curso de Pedagogia a leitura *ocupava o último dos lugares*, em virtude das más experiências com o disciplina de português em sua trajetória escolar. Para Vanessa, também foi apenas no ensino superior que ela conseguiu construir uma outra relação com a leitura:

antes da universidade, era uma coisa muito forçada, sabe, sempre foi uma coisa muito forçada, assim, a leitura ela foi fazer parte da minha vida agora na universidade, isso é tão triste, eu fico entristecida com isso, de repente pode ser culpa minha também, né, como pessoa, mas acredito que

também muito possa ser por falta de... do... de como ela foi feita durante a minha trajetória de estudante, sabe, fundamental.

O ensino fundamental e médio público brasileiro vêm sofrendo importantes processos de desqualificação. Freitas (1998, p. 125) chegou a afirmar que “a escola legitima o saber para uns e a ignorância para outros”. Mesmo findada a hegemonia da orientação tecnicista do ensino, que vigorava em tempos de ditadura militar, as conseqüências deste dispositivo tecnicista, aliado aos baixos salários pagos aos professores de escolas públicas, produziram espaços escolares pouco propícios às práticas de leitura. O que percebemos nas falas de Carolina, Simone e Cláudia foi a escola oferecendo poucos momentos significativos de contato com o ato de ler. Ainda que para a maioria da população brasileira a escola seja um dos poucos lugares em que circulam materiais de leitura que não carregam apenas informações práticas e/ou de propagandas para o consumo, o que constatamos foi um certo esvaziamento do ato de ler.

Quando Simone iniciou o ensino médio público, ela experimentou uma diminuição nas exigências de leitura, o que se por um lado continuava a perpetuar a pouca convivência com o ato de ler, por outro, possibilitou uma diminuição na legitimação de suas dificuldades, abrindo espaço para que o interesse por alguns livros pudesse surgir. *No segundo grau não exigiam tanto a leitura, foi até engraçado, mas eu fui começando a ler, por mim, eu pegava os livros, já, já foi bem melhor do que no primeiro grau.*

Carolina cursou o ensino médio no turno da noite, em virtude das reprovações no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que fazia estágio de meio turno. Desta forma,

passou por este período escolar ainda mais afastada das práticas de leitura legitimadas. Atualmente ela tem uma colega de trabalho que está cursando o ensino médio e vem fazendo leituras de alguns clássicos da literatura brasileira, o que possibilitou a Carolina fazer uma leitura crítica de seu percurso escolar: *eu não tive nada disso no meu 2º grau, nunca foi pedido nada, e aí, tu já, em casa, como eu coloquei, a gente não lê muita coisa, né, e aí no teu 2º grau, né, ninguém, não te pedem uma leitura, nada, aí tu já tem uma preguiça.*

Assim sendo, podemos pensar que Carolina e Simone chegaram ao ensino superior ocupando lugares de leitoras pouco experientes, com nenhuma relação prazerosa com o ato de ler. Já para Cláudia e Carmen, que tinham experimentado em suas infâncias momentos de apropriação de livros de histórias infantis, aliado aos ambientes familiares em que a leitura estava presente, foi possibilitada uma passagem pela escola sem produção de fracasso escolar e com um campo de possibilidades maior em transitar com as tarefas exigidas. Carmen estudou em escolas particulares, as quais se preocuparam em produzir práticas de leitura prazerosas. Ela recorda que durante o ensino médio, eram propostas leituras para adolescentes, *a gente não precisou ler Machado de Assis, aquelas leituras assim, mais complexas, a gente lia coisa mais de adolescente, eu sempre lia mais, ela dava, vamos supor, um livro por semestre, mas ela sempre me indicava mais.* Mas ainda aqui, percebemos que o nível de exigência da escola é pequeno, aliado ao fato de propiciarem apenas leituras acessíveis, que se por um lado podem produzir o gosto pela leitura, por outro, não estimulam o conflito, o desafio. Desta forma, Carmen percebe-se hoje como uma leitora que seleciona apenas o que gosta, o que é do seu interesse. Para Cláudia, que já ingressou no sistema escolar público

alfabetizada, com uma relação de proximidade com o ato de ler, os primeiros anos de leitura apenas das cartilhas escolares lhe pareciam extremamente chatos. A partir da 5ª série, a escola começou a possibilitar o acesso à biblioteca da escola. Cláudia lembra que as exigências da escola eram de que se fizessem as fichas de leitura e alguns espaços de trocas das leituras que não saíssem da compreensão do texto lido, mas como eram livros de uma coleção infantil, eram leituras boas de serem feitas. No ensino médio, Cláudia experimentou a obrigatoriedade das leituras para o vestibular, que também seguiam as fichas de leitura, porém com o agravante de serem livros com temáticas complexas que não tinham espaços de discussão sobre os seus efeitos nos estudantes-leitores. Sobre isto, deixemos que Cláudia nos conte:

a gente começou a ler uns livros de literatura brasileira, mas também eram só assim, muito cobrados, pro vestibular, fichas de leitura, a gente não podia fazer críticas em cima dos livros, que eu me lembro que eu li um livro, As Parceiras da Lya Luft que eu achei horróroso e eu queria tanto falar sobre ele, fazer perguntas, porque falava muito sobre a morte e ficou aquilo meio confuso, mas a gente não tinha abertura pra isso.

De uma certa forma, percebemos uma atualização das práticas de leitura na escola como instrumento de avaliação de conteúdo informativo, com pouco espaço para posicionamentos crítico-reflexivos sobre as práticas de leitura.

4.2 O Lugar da Leitura nas Relações Extra-Escolares: Ler por Prazer

Encontramos entre as nossas entrevistadas um corte geracional muito claro, o qual trouxe elementos diferentes nos seus percursos de vida. Silvia, Fabiana e Fernanda

terminaram o ensino médio e ficaram muitos anos afastadas das instituições escolares, bem como constituíram suas próprias famílias. Nas suas entrevistas o retorno aos estudos apareceu como a conquista de um sonho antigo, portanto, a graduação é principalmente uma questão de realização pessoal. Para as outras participantes da pesquisa, o ingresso no ensino superior aconteceu em seguida ao término do ensino médio, demorando mais ou menos tempo em função do concurso vestibular. Para Vanessa, Carolina, Claudia, Simone e Carmen a conclusão do ensino superior está mais imediatamente associada a conquista de uma profissão. Desta forma, as relações com a leitura em espaços extra-escolares ganharam maior visibilidade nas entrevistas de Silvia, Fernanda e Fabiana, visto que para as outras entrevistadas o afastamento do espaço escolar ainda não ocorreu, portanto, as suas práticas de leitura são extremamente associadas às experiências escolares.

Nos percursos de vida de Fabiana, Silvia e Fernanda, as leituras religiosas e de auto-ajuda apareceram como decisivas na constituição de uma outra relação com a leitura. Silvia comentou que seu caminho de leitura iniciou pelas obras espíritas, posto que pratica esta religião há muito tempo. Ela relatou que sua mãe alugava livros na biblioteca do centro espírita que freqüentava, hábito que possibilitou acesso a materiais de leitura que escapassem ao regime de obrigação, que havia experimentado nas relações escolares com a leitura. A obrigação de ler para “passar de ano”. Assim, ela nos contou: *Eu sempre gostei de leitura espírita, freqüento centro espírita há muito tempo, foi por aí a caminhada (...) por aí que comecei, após, ah, li muitos livros de auto-ajuda, muitos livros de auto-ajuda, é um tipo de leitura que me fascina, que eu gosto, romances (espíritas), alguns.* Em oposição ao afastamento da leitura produzida nas instituições

escolares, encontramos na fala de Silvia o relato de uma proximidade e frequência na leitura de livros de auto-ajuda. Os objetivos de formação interior, de “explicação” da vida, de consolidação de valores, de “motivação” para viver que permeiam o discurso transcendental da linguagem religiosa e de auto-ajuda abriram espaço nas vidas de nossas entrevistadas para uma relação prazerosa com o ato de ler. Podemos pensar que este tipo de literatura se utiliza de dispositivos que facilitam sua apropriação por parte dos leitores, como por exemplo: a escolha de temáticas ontológicas, a utilização de uma linguagem bastante acessível, com construções sintáticas simples, campo reduzido de vocabulário e pouca (ou nenhuma) utilização de conceitos.

Tanto no mercado editorial brasileiro, quanto na maioria dos outros países do mundo, a literatura de auto-ajuda vem conquistando posições invejáveis entre os *best-sellers* de vendas. Segundo Chagas (1999), o discurso dos livros de auto-ajuda pode ser considerado um sintoma social do mundo contemporâneo, ainda que esse tipo de literatura tenha seus primeiros indícios em meados do século XIX. Para esse autor, existem semelhanças entre o discurso do marketing e o discurso da auto-ajuda, os quais constituem o imperativo de gozo da cultura contemporânea.

“O discurso da auto-ajuda promove no indivíduo, em detrimento da vida comunitária, um estímulo que o impulsiona constantemente para a busca do sucesso social e um sentimento de bem-estar consigo mesmo, a condição de poder e de onipotência em direção ao sucesso pessoal e à riqueza. Igualmente, ensina a seduzir, a manipular e controlar os outros para seu próprio benefício. Parte do pressuposto imperativo e indiscutível de que todos os indivíduos modernos buscam os bens materiais de consumo para reconhecimento social, a realização pessoal, a felicidade” (Chagas, 1999, p. 111).

Para Fernanda, esse tipo de literatura foi muito significativo. *Eu leio livros que eu gosto, de auto-ajuda, gosto muito de livros de auto-ajuda, gosto de leituras da minha religião(umbanda), já fiz Reiki também, leitura sobre Reiki, sou uma pessoa bem alternativa, então, procuro ler essas coisas todas.*

Ainda que nesta pesquisa não tenha sido foco de nossa discussão a questão das relações sociais de sexo¹⁸ que atravessam nossos modos de subjetivação, não podemos deixar de apontar que este tipo de literatura – religiosa e de auto-ajuda – foi sendo historicamente dirigido às mulheres. Segundo os estudos de Chartier (1996, 1999) e de Manguel (1999), por muito tempo na história ocidental as moças eram ensinadas somente a ler, não sendo o ensino da escrita a elas destinado. O ato de ler estava associado à passividade, enquanto a escrita à atividade. O conteúdo das obras destinadas às moças tinham o objetivo de formação interior, de solidificação dos valores cristãos, cuja apropriação era imprescindível para que pudessem ocupar as posições de esposa e de mãe, garantindo assim, uma boa educação para os filhos.

Outro dado importante que apareceu como sendo definidor nas trajetórias de leitura de nossas entrevistadas foi o fato de terem casado com homens que se constituíram como leitores efetivos, ou seja, sujeitos em cujas rotinas de vida o hábito da leitura estava presente. Assim sendo, em seus lares atuais circulavam revistas, jornais, livros relacionados às profissões dos maridos. Novamente aqui se explicitam relações sociais de sexo, pois os homens profissionais se apropriaram de leituras mais

¹⁸ Relações sociais de sexo é um conceito utilizado no campo da Sociologia para tratar das diferenças e desigualdades que as sociedades legitimam em função dos sexos (Kergoat, 1996).

legitimadas, ao passo que as mulheres cuidadoras do lar e da família se apropriaram de leituras menos legitimadas.

Na vida de Fabiana, o papel do marido foi crucial em suas práticas de leitura, segundo ela, seu marido *é aquele que entra no banheiro e lê, ele tá na mesa ele tá lendo, sabe?*. Ao perceber que Fabiana estava gostando do espiritismo, começou a lhe presentear com livros espíritas.

Já sei como é que eu comecei a ler, eu comecei a ler, eu me interessava por espiritismo, e eu aprendi, hoje eu sei, o quanto é importante tu dar um livro pro teu filho, um livro assim, mas não um livro difícil pra ele começar, gibi, porque todas as pessoas que gostam de ler, liam muito, qualquer revista, ou gibi, essas coisinhas assim, e aí acabaram gostando. E aí o que que o meu marido fez? Como eu te falei ele é muito inteligente. Ele pegou e começou a me dar coisas que me interessavam, ele me deu um livro espírita. Meu marido é espírita há muitos anos. Aí eu gostei. Ele viu que eu me interessava, ele começou a comprar livros espíritas, aí cada vez eu lia mais.

Chegamos ao final de nosso passeio por alguns dos caminhos de leitura trilhados por nossas entrevistadas antes de ingressarem no ensino superior privado. Podemos dizer que a maioria delas ocupavam posições de sujeito-leitores de afastamento com as práticas de leitura, ou, de apropriação de leituras não-legitimadas pela instituição escolar.

5 DISCURSOS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

“Sempre se trata de poder na escrita e na leitura. (...) esse poder varia consideravelmente segundo as conjunturas” (Bourdieu, 1996, p.249).

Como vimos no capítulo anterior, as nossas entrevistadas chegaram ao ensino superior ocupando posições de sujeito-leitor que iam em duas direções principais: ou de obrigação/afastamento com o ato de ler; ou de apropriação de leituras não-legitimadas na comunidade acadêmica. Neste capítulo, analisaremos as relações que elas estavam experimentando com os modos de ler legitimados na faculdade. Daremos visibilidade aos discursos discentes e docentes que emergiram nas entrevistas realizadas, bem como discutiremos como as relações de saber-poder apareceram naquele contexto.

A prática de leitura mais comentada e utilizada dentro do ensino superior hoje é a indicação de textos selecionados pelos professores, normalmente capítulos de livros ou artigos, disponibilizados na forma de fotocópias. Esse é um dado que encontramos em nossa pesquisa de campo nas instituições privadas, e que também aparece como realidade cotidiana na Universidade Federal, na qual atravessei meu percurso de pesquisadora. O que percebemos é um modo hegemônico de funcionamento nas práticas de leituras acadêmicas, as quais ganharam visibilidade nas falas dos participantes desta pesquisa. No curso de Pedagogia, as alunas denominaram de polígrafos as fotocópias

selecionadas por disciplinas, o que levou-nos a propor que existe uma “Cultura do Polígrafo” como dispositivo nas práticas de leitura no ensino superior.

Ainda que nossa análise possa realizar-se com maior propriedade sobre as alunas de Pedagogia, também utilizaremos, neste capítulo, as entrevistas realizadas, na fase de aproximação do campo de pesquisa, com estudantes de diversos cursos e instituições por entendermos que algumas regularidades e singularidades desses discursos podem nos ajudar a ampliar nossa análise sobre os modos de ler no meio universitário.

5.1 A Leitura é Importante

Este foi um enunciado sempre presente nos momentos de entrevistas. Podemos pensar que o discurso universitário produz posições de sujeito que colocam nossos entrevistados sob um regime de verdade que afirma a importância da leitura. No caso das alunas de Pedagogia, em que a leitura é objeto de estudo e ferramenta de trabalho, a importância do ato de ler torna-se inquestionável. Talvez por isso este enunciado não tenha sido dito da mesma forma como o foi por estudantes de outros cursos, os quais apresentaram uma certa regularidade de valorização nos discursos sobre a leitura no meio acadêmico, como por exemplo:

A leitura é fundamental pra gente, entendeu. (...) É fundamental pra adquirir cultura, entendeu, tipo. É que existem dois tipos de leitura, né, que a gente desenvolve na faculdade, (...) que é uma leitura assim técnica pra tu aplicar (...) e existem livros que abrangem todas as áreas, todo mundo assim, que é mais cultura mesmo (aluna de Ciências da Comunicação, 5º semestre, 19 anos).

Se quiser saber mais e melhor, tu tem que lê (aluno de Psicologia, 4º semestre, 19 anos).

Bom, acho que a leitura é importante pra tudo né, a partir do momento que, tu vai ter cultura a partir do momento que tu lê certas coisas (...) a leitura é uma maneira de tu ter um conhecimento não reproduzido (aluno de Educação Física, 5º semestre, 25 anos).

Para as alunas de Pedagogia¹⁹, as quais ocupam posições de sujeito de saber teórico sobre a leitura, o que apareceu foi um discurso reflexivo sobre a complexidade desse processo. Numa das dinâmicas utilizadas nas discussões grupais, quando foi solicitado que escrevessem uma frase a partir da proposição “Ler é...”, encontramos por exemplo que *ler é construir a nossa subjetividade através de um encontro leitor/escritor sem tempo definido e espaço físico*. Podemos pensar que os discursos que atravessam seus modos de subjetivação são analíticos em relação ao processo de leitura, ganhando por isso visibilidade em suas falas. O lugar de enunciação lhes autoriza e exige que expressem seu saber, ainda mais por se tratar de uma pesquisa que tem o objetivo de analisar as práticas de leitura na universidade. Outra frase construída foi de que *ler é adquirir conhecimento, podendo ser um lazer ou a busca pelas dúvidas, perguntas, portanto, uma atividade com múltiplas funções*. Encontramos, também, um enunciado bastante recorrente sobre o ato de ler, no qual a leitura aparece como *conhecimento, crescimento, informação*. Evidentemente devemos levar em consideração em nossa

¹⁹ As falas das alunas do curso de Pedagogia não serão sempre identificadas com os nomes fictícios por uma questão de preservação do contrato de sigilo, em virtude de que diversas falas emergiram nas

análise que, além das posições que elas devem ocupar quanto ao discurso sobre a leitura, a expressão escrita é uma materialização, ou seja, um dito que atesta o lugar de que se enuncia e que, portanto, devem aparecer enunciados legitimados e esperados de estudantes de Pedagogia, como por exemplo: *Ler é interagir com o texto e se apropriar das idéias que nos rodeiam, a partir disso elas farão parte da tua vida.* Também apareceram expressões da abertura de mundo que a leitura pode proporcionar ao leitor. Nesse sentido, encontramos que *ler é uma forma de não estar só... ampliar diferentes horizontes. Ler é ultrapassar um portal, é entrar em mundos diferentes, é muito legal.* Percebemos que são enunciados que atestam de uma certa forma a posição de leitoras efetivas, para as quais a leitura é algo positivo e prazeroso, constitutivo da própria vida, como por exemplo: *ler é vida.*

Entretanto, numa das escritas apareceu uma tensão, na qual se “deixa ver” que o ato de ler nem sempre é maravilhoso e tranquilo para os estudantes de Pedagogia: *Ler é interpretar, se comunicar, dialogar com texto e com o autor. No entanto, em algumas leituras, isso é impossível. E acima de tudo, conhecimento que se adquire.*

Assim sendo, mesmo na fixidez que as palavras escritas impõem, pudemos encontrar uma brecha na homogeneidade dos enunciados “positivos” com relação à leitura, como se por ser integrante de um regime de verdade não pudessem ser ditos aspectos “negativos”, no sentido de dificuldades, trabalho, esforço. Talvez possamos pensar aqui nos imperativos de felicidade e de gozo que constituem a sociedade contemporânea e que sem dúvida produzem efeitos nos modos de ler.

entrevistas individuais. Em alguns momentos deste capítulo, aparecerão trechos de discussões das entrevistas coletivas, nesses casos, as alunas estarão identificadas.

Nos momentos das entrevistas individuais e grupais, em que a oralidade era a forma de expressão, puderam emergir com maior liberdade enunciados que escapavam ao regime de verdade da importância gratificante da leitura, através de relatos sobre as dificuldades que os discentes enfrentam frente às práticas de leituras na faculdade. No caso específico dessas estudantes de Pedagogia, a importância da leitura não foi questionada em si, mas da forma como é posta em funcionamento na engrenagem do ensino superior.

Todo mundo sabe que isso é importante, que é importante tu ler, e isso é uma visão que eu não tinha, eu concordo com ela, a faculdade é que me fez pensar nisso, já te falei disso quando tu foste lá em casa, que quando eu entrei na faculdade é que eu comecei a ter essa visão que antes eu não tinha (aluna de Pedagogia).

Entendemos que se visibiliza nessa fala um certo desencontro entre o possível leitor-universitário idealizado pela instituição e o leitor real que ali estuda. Ou seja, espera-se que o aluno do ensino superior, principalmente o das áreas humanas, já ingresse sendo um leitor, pois os níveis de escolarização anteriores já deveriam ter propiciado múltiplas práticas de leitura. Entretanto, esse não tem sido o funcionamento do sistema escolar brasileiro. Essa realidade que encontramos entre os nossos entrevistados de alunos que ingressam na academia com uma “suposta” relação com as práticas de leitura já vêm sendo pontuada por vários estudos. Orlandi (1993) chegou a afirmar que a universidade tem funcionado como um lugar de explicitação da irracionalidade do nosso sistema de ensino, pois nem o primário nem o secundário tem cumprido com seus objetivos, os quais tentam ser supridos pelos cursinhos afim de uma rápida aprovação no vestibular, ficando presumivelmente para as universidades a tarefa

de suprir as deficiências dos estudantes quanto ao trabalho intelectual que a leitura oferece. No estudo de Souza (1998), também encontramos referências sobre as diferenças entre o leitor ingressante e o leitor maduro no meio universitário.

Ainda que a maioria de nossos entrevistados não tenham demonstrado em suas falas uma posição de sujeito-leitor-maduro, a importância da leitura emergiu como uma verdade quase incontestável do ponto de vista enunciativo no meio universitário. Dentre todos os estudantes entrevistados, apenas um relativizou a importância da leitura na formação acadêmica, tendo sido esta fala possível quase no final da entrevista, quando ficou sozinho com a pesquisadora. Entendemos que este é um fato interessante, pois pode estar apontando a não-legitimidade de dizer tal enunciado dentro do universo acadêmico. Outro fato que talvez tenha contribuído para essa afirmação, foi sua posição de sujeito estudante do terceiro semestre, ou seja, num momento inicial da graduação, o que nos faz pensar que o discurso universitário ainda não atravessou completamente seu processo de subjetivação. Desta forma, ele nos conta:

não é só essa leitura que faz a pessoa, que bota cultura na cabeça das pessoas, não é só a leitura que vai abrir a cabeça das pessoas, tem vários meios que podem ser utilizados pra isso, métodos, mas a leitura é importante, acho que ninguém desqualifica ela, ela é importante sim (...) talvez a mídia, televisão, rádio, teatro, tudo isso pode somar na aprendizagem da pessoa, isso soma, com certeza (aluno de História, 3º semestre, 20 anos).

Efetivamente a leitura não é a única prática cultural importante na constituição dos modos de subjetivação, entretanto, ela ocupa um lugar essencial na formação intelectual, a qual historicamente tem sido produzida nas instituições de ensino superior. Ainda que tenhamos encontrado com bastante regularidade o enunciado da importância

da leitura no ensino superior, fato que poderia levar-nos a pensar que a universidade é um dispositivo que age nos modos de subjetivação produzindo leitores efetivos, o que encontramos foi que...

5.2 A Maioria dos Alunos não Lêem

Apesar dos enunciados de valorização da leitura, o que encontramos nas entrevistas com as alunas de Pedagogia foi o reconhecimento de que a maioria dos estudantes não lêem os textos indicados pelos professores.

A gente percebe muito que são, muitos não lêem, chegam na aula sem ler aquele polígrafo, isso acontece muito, então por acontecer muito isso de o aluno não ler, não porque o professor não dá o material, mas não ler mesmo, ou por falta de tempo, ou porque não tá afim, vem pra aula sem ler (aluna de Pedagogia).

Esse enunciado de não-leitura por parte discente também foi bastante regular entre os estudantes dos outros cursos, nos quais encontramos:

o que dá pra notar também nesse meu curso, nas minhas cadeiras, é que a grande maioria não lê, tu vê assim que o pessoal chega apavorado na hora da prova, porque eu não tive tempo, porque eu não li, ninguém leu, numa turma de 50, se 10 tão com a leitura em dia é muito, isso pelo menos no meu curso é geral (aluna de Comércio Exterior e Administração, 5º semestre, 25 anos).

É interessante pontuar que nas discussões grupais iniciais com as estudantes de Pedagogia várias vezes apareceram falas de valorização daquele grupo que ali estava,

pois, se de um modo geral elas avaliavam que os alunos não liam muito, constantemente elas afirmavam suas posições de leitoras comprometidas.

Acho que o grupo que tá aqui contigo é um grupo seletivo aonde as pessoas levam a sério aquilo que fazem, não gostam de brincar naquilo que fazem, entendeu, eu faço, e se eu faço eu quero fazer e dar o melhor de mim, entendeu (aluna de Pedagogia).

Nesse grupo aqui tu tá com um grupo que tem consciência que é necessária a leitura pra chegar na sala de aula (...) as pessoas que estão dando entrevistas aqui pra ti, são pessoas altamente interessadas, não são pessoas que ficam nas costas de ninguém, são pessoas, existem pessoas dentro da nossa sala de aula que não querem nada com nada, mas aqui, tá uma nata contigo (aluna de Pedagogia).

Entretanto, nas entrevistas individuais apareceram posicionamentos que questionaram se efetivamente aquele grupo conseguia cumprir com as tarefas de leitura exigidas pela faculdade.

eu até no grupo ali, eu saí, as gurias tavam dizendo, ah, tu veio hoje com espírito de porco, mas eu acho que às vezes as gurias mantêm assim uma moral de cueca, sabe, falando, dizendo que lêem, que as pessoas tem que ir atrás, mas na real não é isso, Raquel, a gente sabe que não é, tá todo mundo de saco cheio com essas histórias de polígrafos e de xerox, sabe, ninguém agüenta mais, é importante, é importante, todo mundo sabe, ah, vejo que tem muita leitura, claro que não chega a ser indispensável, porque tudo é válido, mas eu acho que tem coisa aqui que os professores dão pra matar tempo, leituras que são totalmente fora do, sabe, são coisas que podiam tá sendo ocupadas com leituras mais importantes, mas não, eles preferem dá outras leituras, outros polígrafos, que, que tu sabe que, a gente até usa a gíria, assim, tão viajando, sabe, e insistem muito nisso, muitas cadeiras (aluna de Pedagogia).

Nas entrevistas individuais também ganhou visibilidade uma certa crítica com relação ao regime de verdade sobre a importância da leitura na vida das estudantes de Pedagogia:

mostrar que lêem tudo, e que sabem tudo, e na verdade não é assim, entendeu, ah, as vezes tem até pessoas que lêem, tal e coisa, mas tem outras que tu vê que elas não lêem tanto assim e ficam falando, ah eu, eu então prefiro te dizer, tu vai dizer, ah, muito significativo, a leitura é tudo pra mim, eu acho que leitura é vida, que nem eu coloquei lá, mas não é a minha vida ainda (aluna de Pedagogia).

Além desses momentos, no último encontro as participantes do grupo puderam falar de suas dificuldades em lerem tudo que precisavam para as disciplinas. Por exemplo, uma das alunas que sempre se posicionava como possuindo todos os materiais indicados para leitura e lendo-os para as aulas, pôde afirmar nesse dia: *eu tenho uma prova hoje de noite que eu não li nenhum texto ainda, não li nenhum.* Entendemos que foi a confiança conquistada pelos encontros grupais e entrevistas individuais, a convivência naquele período que possibilitou espaços de flexibilização nos enunciados dos regimes de verdade que compõem suas posições de futuras pedagogas. No último encontro, o qual aconteceu no momento em que ocorriam as provas finais na faculdade, elas puderam trocar suas experiências e angústias por não terem lido os textos que seriam avaliados.

Silvia – existiram dois exemplos práticos na nossa turma, com relação aos textos de ciências e com relação aos textos da professora de hoje, ah, em ciências naquela educação de jogos cada grupo ficou responsável por uma, por, eu não li os outros textos

Carolina – eu não li

Fernanda – eu também não, só li o meu

Silvia – não li, mas era pra todos tirarem e todos lerem

Vanessa – *não, ela não disse isso, cada um tirava o seu*
 Silvia – *mas na hora da prova foi cobrado as perguntas de*
todas as situações, eu joguei com o fator sorte, seja o que
Deus quiser eu faço o nome do pai e do espírito santo
 (todas riram e comentaram ter feito o mesmo).

Nas entrevistas com os docentes também encontramos enunciados sobre a não-leitura dos estudantes universitários:

Os alunos não lêem, e isso é uma realidade. Eu falo do que eu vejo assim, não só na Pedagogia, mas também nos cursos de licenciatura, Letras, eu já dei aula pra Letras é a mesma realidade, História, e até nos cursos de pós-graduação tu tem essa pouca prática de leitura. Eu acho que isso se modifica nos cursos de pós-graduação stricto sensu, mestrado e doutorado, mas o curso até lato sensu também existe essa falta muito grande (docente do curso de Pedagogia).

No universo dos estudos que tematizam a leitura no Brasil é bastante recorrente a descrição de uma realidade social em que as práticas de leitura são precárias. No ensino superior, desde o final da década de 70 vêm sendo apontadas deficiências de leitura entre os universitários, que de acordo com Santos (1991), é um processo que tem acentuado-se no decorrer dos últimos anos. Para Silva (2000, p. 48), diante das reclamações generalizadas dos professores universitários quanto ao nível de desempenho de leitura dos alunos, muitas universidades “criaram cursos de recuperação em língua portuguesa e os inseriram no conjunto de disciplinas do currículo básico”.

Souza (1998) analisou duas experiências-pilotos implementadas numa universidade paulista, que tinham o objetivo de solucionar as deficiências de leitura e de redação dos estudantes que ingressavam no ensino superior. Ele constatou que existia uma pressuposição de uma determinada posição de leitor, qual seja, aquele capaz de

lidar com os textos teóricos, acadêmicos ou dissertativos. Para esse autor, produz-se aí um efeito de ausência do leitor, pois fora dessa posição não seriam consideradas as produções de leituras. Sob seu ponto de vista, os discursos hegemônicos na academia sobre as dificuldades de leituras dos discentes é constituída pelo enunciado: “Não há leitores, urge construí-los para o exercício acadêmico nas malhas rígidas das estruturas textuais” (Souza, 1998, p.136). Um dos efeitos desse discurso docente seria o caráter disciplinador e regulador da boa leitura, que ao não questionar quem seria o leitor pressuposto nessa atividade, poderia estar perpetuando uma posição de sujeito-leitor deficiente.

O que observamos nas entrevistas com as estudantes de Pedagogia foi que diante desta realidade conflituosa entre o regime de verdade legítimo sobre a leitura no meio universitário e as práticas de leitura dos alunos produz-se uma auto-imagem negativa nos modos de serem leitoras. Em alguns casos uma culpabilização individual sobre suas dificuldades em lidarem com a necessidade-exigência de leitura acadêmica.

Eu acho que isso é horrível, eu acho que eu teria que ler, que nem, em função da minha tia, uma coisa que ela colocou pra mim, e que hoje eu vejo, realmente, ela diz quem lê, quem lê escreve, escreve muito e escreve bem, e realmente, hoje eu noto essa minha dificuldade, eu leio e as vezes eu tenho essa dificuldade de botar pro papel as minhas idéias, até no falar, né, eu tenho dificuldade em passar as minhas idéias, eu tenho dificuldade em botar no papel, porque acaba que eu não leio, a minha preguiça toma conta então, a coisa as vezes não flui (aluna de Pedagogia).

É triste quando não tem aquela vontade, daí, eu até esses dias disse pra mãe, bah, mãe se eu pudesse voltar pra 1ª série de novo, recuperar todo esse tempo que eu perdi,

todo esse conteúdo, toda essa aprendizagem que eu deixei de lado, eu voltava, mas não dá (aluna de Pedagogia).

Além da culpabilização individual, apareceram também falas sobre as posições de sujeito-leitor que ocupavam quando ingressaram na universidade, que em sua grande maioria, era de relação esparsa com o ato de ler. Como por exemplo: *o aluno nunca leu na vida, aí, agora porque tá na faculdade tem que ler cinqüenta, não é assim, tu não vai dar o gosto na leitura obrigando a fazer desse jeito, eu pelo menos tenho uma opinião assim* (aluna de Pedagogia). A apropriação de leitura que tinham construído ia na direção das obrigações escolares, e não no sentido de uma apropriação do ato de ler como algo essencial para a construção do conhecimento intelectual. Encontramos nas falas de nossas entrevistadas modos de ler vinculados à aquisição de cultura geral e, prioritariamente, relacionados com a busca de informações, ou seja, leitura como uma prática necessária ao cumprimento das tarefas escolares, com a finalidade de aprovação nas disciplinas. *Às vezes tu lê porque tu sabe que tu vai ser avaliado* (aluna de Pedagogia). Essa relação direta estabelecida entre leitura e avaliação nos faz pensar que a importância do ato de ler reside mais na necessidade de aprovação que na construção do conhecimento e do pensamento reflexivo e conceitual – tradicionais objetivos do ensino superior.

Eu leio porque vai cair na prova e eu tenho que ler, entendeu, mas tem coisas que às vezes eles não cobram muito, daí às vezes eu nem leio, assim, eu não leio inteiro (aluna de Ciências da Comunicação, 5º semestre, 19 anos).

Diante disso, podemos pensar que os enunciados sobre a importância da leitura e a não-leitura dos alunos estão intimamente relacionados com o enunciado de que a leitura é uma obrigação no espaço educacional.

5.3 Ler é uma Obrigação

A leitura é uma prioridade, os professores batem muito em cima dessa tecla, de que tem que ler, então agora o esquema é assim, oh, tu tem que fazer mesmo um esqueminha, alguma coisa escrita, um resuminho, que é uma forma até de obrigar a ler. Tu tem que fazer aquele resuminho, do que trata o assunto daquele material pra trazer lido, é uma forma de obrigar o aluno a ler (aluna de Pedagogia).

A partir dessa fala, alguns questionamentos emergem sobre a obrigatoriedade da leitura na universidade: Ler pra quê? Obrigação com o quê? Com quem? A leitura é importante, então vamos obrigar vocês a lerem, não é uma construção de sentido, é uma imposição discursiva. É um ciclo que repete as relações dos níveis anteriores de escolarização, nos quais a função disciplinadora da escola sobre a leitura produz o ato de ler como obrigação de memorização, de repetição do conhecimento legítimo. Ler para “passar” na avaliação, não para construir conhecimento. A leitura é vista como uma forma pela qual o professor pode avaliar o desempenho do aluno. *Quem prioriza a tua leitura, é a faculdade ou o professor? É o professor né, porque ele te cobra (aluna de Pedagogia).*

Também entre os estudantes dos outros cursos encontramos a questão da obrigatoriedade da leitura relacionada principalmente com a necessidade de avaliação e de aprovação nas disciplinas.

A gente lê realmente o que precisa, o que é obrigatório, além disso é impossível, é uma pena né, tem coisas muito interessantes (aluna de Comércio Exterior e Administração, 5º semestre, 25 anos).

O que acontece é que eu costumo utilizar o xerox mais no período de prova mesmo, eu tento acompanhar a matéria em aula, e só leio mais os livros mesmo, quando é livro pra fazer algum trabalho, fazer uma ficha de leitura, falar sobre o livro... se é um livro, se é um texto básico pra alguma aula, foi pro saco, até mais por uma questão de tempo mesmo (aluno de Jornalismo, 3º semestre, 23 anos).

Nas entrevistas com os professores, encontramos a temática da obrigação da leitura sob uma perspectiva diferente da exposta pelos alunos. O ato de ler apareceu como uma atividade essencial para a formação acadêmica, ou seja, a leitura é um dever, uma obrigação, mas que vai na direção de construção do conhecimento, seria uma obrigação também, mas uma obrigação com a construção do conhecimento. Os professores reconhecem que muitos alunos lêem apenas porque vão ser cobrados.

Só se tu vai cobrar a leitura, se tu tem uma prova sobre a leitura, sabe, aí tem a leitura, aí tem a realização da leitura mesmo, então, não é uma coisa cotidiana. Não se lê nem por dever, assim, nem por dever em termos de formação, não se têm a consciência do quanto é necessário ler pra poder ter uma formação consistente, na área humana (docente do curso de Pedagogia).

A questão levantada pelos docentes entrevistados de que muitos alunos não apresentam uma relação de compromisso com a construção do seu conhecimento, mas com a necessidade de aprovação nas disciplinas, também foi discutida por Bernard Charlot em sua recente participação no Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre. Segundo esse autor, muitas vezes os alunos vão à escola apenas para “passar” para a série seguinte, com o objetivo de concluir o ano e chegar a conseguir um diploma que possibilite um emprego, uma remuneração financeira. “A questão do saber fica escondida”. Em sua opinião, esse é um problema que atinge tanto as classes populares como as classes médias, sendo que nessa última, ele ainda percebe que alguns alunos conseguem encontrar o prazer de saber, algum sentido na construção do conhecimento. “Mas para classes mais populares, na França ou mesmo no Brasil, o importante é sobreviver. A questão do saber fica fora da escola” (Charlot, 2003).

Tu sente obrigação porque isso vai ter que fazer parte do teu trabalho, então tu vai ter que ler (aluna de Secretariado Executivo, 2º semestre, 22 aos).

Podemos pensar que o sujeito do saber que emerge com os enunciados de leitura por obrigação para uma avaliação adequada, está relacionada com a construção de conhecimento pragmático, de habilitação profissional. O conhecimento que precisa ser adquirido deve ser construído através da leitura dos textos científicos, que na opinião dos estudantes são chatos e difíceis.

5.4 A Leitura dos Textos Científicos/Acadêmicos é Difícil e Chata

Os professores, eles dão textos pra gente lê da própria disciplina, a maioria deles eu considero meio chatos, os textos, porque geralmente são muito científicos, não... não condizem muito com a nossa realidade, com a nossa prática (aluno de Psicologia, 4º semestre, 21 anos).

Sempre que os participantes da pesquisa referiam-se à especificidade dos textos acadêmicos eram trazidos adjetivos como chatos e difíceis. Houve uma regularidade de enunciados sobre a dificuldade dos textos, todavia, não encontramos maiores indícios, nas falas dos estudantes, de quais seriam os elementos que tornam os textos científicos difíceis. Por exemplo, a noção de conceito não apareceu em nenhum momento das entrevistas. As alunas de Pedagogia chegaram a expressar o esforço que precisam fazer para “traduzirem” o vocabulário, a linguagem utilizada pelos textos científicos.

*Vanessa - Os seminários que são feitos aqui, é, muitos deles os textos são bastante densos, difíceis, pra entender esses textos você tem que ir atrás de outros livros, pra poder conseguir um embasamento, sabe, pra poder entender eles, e esse, quando você vai procurar formular esse trabalho, durante o semestre, que geralmente é durante o semestre um texto pra cada uma, ano passado foi isso, na cadeira do ano passado, você perde muito tempo tentando entender aquele teu...
Fernanda - Traduzindo os textos....*

A circulação do enunciado discente sobre a “chatice” e a dificuldade dos textos acadêmicos também ganhou visibilidade nas entrevistas com os professores. A “queixa” dos alunos com relação aos tipos de textos sugeridos para leitura é vista por parte docente como uma certa passividade dos estudantes diante das tarefas de leitura

propostas, pois tratam-se de textos complexos, conceituais em que é solicitado ao leitor uma interação ativa e questionadora frente os desafios que o texto oferece.

Eles (alunos) não agüentam, eles largam o texto e dizem “esse texto é muito difícil, eu não entendi nada, não consigo ler”, tanto que eu tive textos assim apelidados de textos que provocam mal de Alzheimer” (docente do curso de Pedagogia).

Eles (alunos) não se dispõem a cooperar se o texto não vier como um iogurte, mais ou menos assim, que tu não precisa fazer movimento nenhum pra poder entender, que ele já vem, já só, só incorpora coisas que tu já tem estruturadas, assim, mas tu não reorganiza nada (docente do curso de Pedagogia).

Podemos pensar que essa “comodidade” e esse mal-estar dos alunos diante dos textos “difíceis” que circulam no ensino superior tem relação com a inexperiência desses sujeitos com essa “outra língua” que circula no universo acadêmico. Pois, de um modo geral, a linguagem da vida diária é pragmática, com objetivos de informação e de comunicação imediatos. Aliado a isso, os modos de subjetivação contemporâneos também não favorecem posições de sujeito que entrem em relação efetiva com a alteridade. Segundo Gauchet (1998), vivemos um momento em que o individualismo exacerbado tem produzido movimentos de pacificação nos indivíduos, pois preocupados exclusivamente com seu prazer e realização, não conseguem estabelecer relações com o outro. O gesto por excelência do indivíduo hipercontemporâneo não seria o de afirmação de implicação com o mundo, com os outros, mas sim de um permanente retorno a si mesmo. Para Lipovetsky (1989, p.54), o narcisismo contemporâneo produz uma ética hedonista e permissiva, na qual “o esforço deixou de estar na moda, o que significa

coerção ou disciplina austera é desvalorizado em proveito do culto do desejo e da sua realização imediata”.

Entendemos que a produção dos modos de subjetivação individualistas e narcisistas tem efeitos na constituição do sujeito-leitor, pois se os regimes de verdade contemporâneos legitimam um indivíduo auto-referido e auto-suficiente, o espaço deixado para relações com a alteridade fica diminuído. A leitura é uma prática que depende de uma atitude ativa do leitor, na qual, necessariamente ele precisa entrar em relação com o outro, portanto imerso em relações de poder, relações de comunicação e de capacidades objetivas (Foucault, 1995), produzindo uma confrontação com os modos de ser hegemônicos. A sensação de adoecimento (mal de Alzheimer) referida pelos alunos pode estar apontando um enfraquecimento na capacidade dos estudantes de ocuparem posições de sujeitos de saber, as quais necessariamente pressupõem uma posição de leitor ativo, que possa enfrentar as dificuldades dos textos científicos sem “adoecer”.

Como vimos anteriormente, o sistema educacional brasileiro tem se caracterizado por tratar a leitura como um ato de memorização e repetição para o processo de aprendizagem, ou seja, produzindo leitores que, geralmente, não sabem o que fazer quando a proposta de trabalho não é de que se reproduza o que foi lido. Podemos pensar que os estudantes, em sua maioria, chegam no ensino superior com poucas estratégias de leitura, pois não se constituíram espaços para que trabalhassem de forma consistente com a multiplicidade das práticas de leitura nos seus percursos escolares. As práticas de leitura utilitaristas têm sido um dos dispositivos na produção de leitores pragmáticos,

com pouca prática de liberdade reflexiva, conseqüentemente com dificuldades diante dos textos complexos que circulam no meio acadêmico.

Além da dificuldade com o linguajar científico apontada pelos alunos, outro enunciado que também constitui as práticas de leitura no ensino superior foi a quantidade de textos a serem lidos.

5.5 Pastas Cheias de Fotocópias

Ao discutirem os modos de ler na faculdade, as alunas de Pedagogia foram unânimes em dizer que os professores exigem uma quantidade de leitura muito grande, com textos retirados de diversos livros e/ou revistas. *São muitas leituras e de muitos autores.* Os professores montam suas pastas *com vários materiais dentro que tu tem que tirar xerox.* A forma como as práticas de leitura têm sido propostas no ensino superior parecem seguir uma lógica pedagógica homogeneizadora.

Carmen - Tem pronto, no primeiro dia de aula o cronograma dos xerox que tu vai precisar ter em todas as aulas... sabe... por isso eu acabo ficando... o negócio... puta... mais um xerox. Ai que saco! Claro... porque todo dia tu tem que ler dois, três, toda matéria.
Fabiana - E todo dia fica o mesmo tipo de aula.

Também encontramos nas entrevistas dos estudantes de outros cursos e instituições essa mesma forma de relação com a leitura.

Ele (o professor) deu um monte de textos, deixou pra gente tirar xerox (aluna de Administração de Empresas, 6º semestre, 24 anos).

Os professores enchem as nossas pastas (de fotocópias), a gente tem que ler de verdade, senão não passa na cadeira (aluna de Comércio Exterior, 5º semestre, 25 anos).

Se percebe assim, muitas vezes os professores retiram do capítulo, um capítulo do livro, isso acontece muito no meu curso, freqüentemente (aluno de História, 3º semestre, 20 anos).

Duas questões importantes aparecem nessas falas: a quantidade de textos e o recurso de fotocópias. Com relação a primeira, Freire (1987) discute que essa prática docente de indicar uma quantidade excessiva de leituras está inserida naquilo que ele denominou de educação bancária, em que a preocupação estaria na quantidade de depósitos feitos, e não na qualidade do ensino.

“Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam” num semestre um sem-número de capítulos de livros reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a ser muito mais “devoradas” do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. Em algumas vezes cheguei mesmo a ler, em relações bibliográficas, indicações em torno de que páginas deste ou daquele capítulo de tal ou qual livro deveriam ser lidas: “Da página 15 à 37” (Freire, 1987, p. 18-19).

Esse autor segue discutindo que essa prática docente baseada na quantidade revela uma idéia mágica de que a leitura se daria pelo simples acúmulo de leituras, e não pelo aprofundamento dos textos. Porém ele explica ao leitor que não está de maneira

nenhuma diminuindo a relevância de que, para uma boa formação, o estudante deva ler muito, todavia, lhe importa muito mais a qualidade com que este estudante pode desenvolver sua capacidade de apropriação da leitura, que em sua opinião não é favorecida por essa prática de excesso. No final da citação acima, encontramos um certo “espanto” do autor com a possibilidade de uma orientação de leitura fragmentada, a qual nos dias de hoje, é a prática mais comum. Já não se indicam mais livros inteiros, a maior regularidade nas práticas de leitura acadêmicas são textos retirados de livros e/ou revistas, os quais são previamente selecionados pelos professores e colocados em pastas para reprografia.

Com relação à quantidade excessiva de referências bibliográficas, a qual Freire já estabelecia uma relação com um modelo financeiro, o sistema bancário, hoje percebemos uma potencialização dessa metáfora, pois o discurso neoliberal que atravessa nossos modos de subjetivação, elevou o mercado financeiro a regulador primordial das relações sociais. Desta forma, podemos perceber na prática da “cultura do polígrafo” a mesma lógica do consumo desenfreado que pauta a cotidianidade da vida contemporânea, pois são indicados muitos textos, os quais devem ser consumidos vorazmente. De acordo com as falas das alunas, essas leituras não chegam a ser trabalhadas profundamente, de maneira que pudessem ser apropriadas como conhecimento. Ficam “notícias” sobre os assuntos.

Eles (professores) não dão esse tempo de sentar, de discutir entre os grupos, é muito corrido, muito texto. Hoje eles dão um assunto, amanhã, na outra aula eles já dão outro polígrafo, e não terminou de discutir tudo aquilo que precisava (aluna de Pedagogia).

Nunes (1998) discute que o campo das práticas de leitura é atravessado pelo campo econômico, pois o livro também é um bem de consumo, portanto, sujeito as regras do mercado, os quais em sua opinião, localizam o leitor de hoje por meio das palavras de ordem que constituem o processo capitalista, como por exemplo: “competência”, “produtividade”, “organização”, “rendimento”, “rapidez”, “eficiência”. Para esse autor, a utilização desses termos metaforizam o entrelaçamento do campo da leitura com o espaço econômico, produzindo gestos que orientam para as práticas de gerenciamento das forças produtivas, de administração de empresas. “Queremos dizer com isso que há um modo de leitura que é introduzido juntamente com estas formas de organização do econômico, o qual aparece, de uma forma ou de outra, na escola, nos meios de comunicação, no cotidiano” (Nunes, 1998, p. 36-37). Segundo esse autor, esses procedimentos podem estar levando os alunos a atividades mecanizadas de leitura, pois fomentam uma burocracia da interpretação devido à quantidade de dados que precisam armazenar. Acrescentaríamos, a quantidade de fotocópias que precisam consumir.

Vanessa - São vários autores que você lê durante todo o semestre e você não se aprofunda em nenhum deles, só fica superficialmente

Claudia - As gavetinhas, né... bem exatamente o que os professores colocam pra nós: gurias, vocês não podem ser aqueles professores que depositam numa gavetinha um conteúdo, fecham e abrem outro. Mas é exatamente o que tá acontecendo

O que encontramos nas entrevistas com as estudantes universitárias foi a reprodução no meio acadêmico de uma realidade social soterrada de informações, em que os alunos precisam lidar com a engrenagem da “cultura do polígrafo”, com poucas possibilidades de construir seus conhecimentos. Podemos pensar que tem-se produzido aí uma certa

produtividade na leitura, que remete à cultura da obrigação escolar em que o ato de ler era disciplinado como uma atividade pragmática, um hábito a ser aprendido.

Nesse sentido, a quantidade de indicação de leituras no meio universitário chega a ser vista como uma estratégia docente pra criar o hábito de ler nos discentes.

Eles (professores) querem que tu pegue aquele hábito da leitura, tal coisa, eles te colocam textos difíceis, textos as vezes chatos, que tu lê por cima, não te dá vontade. Eu acho que... se a seleção de textos fosse textos mais agradáveis, eu acho que eles iam conseguir um efeito muito melhor. Se o objetivo deles é... é te criar o hábito da leitura... porque eu acho que é. Por detrás de tudo (...) é criar o hábito de leitura (...) eu acho que sim. Não é só conhecimento, ou tu conhecer. É criar... porque que eles te colocam tantos textos? É pra ti saber que chegar lá...hoje tem que fazer... porque tudo é hábito, né? Sabe, né... se tu (...) porque o conhecimento, se a gente pegar o hábito de ler, o conhecimento tu vai buscar depois, tu entendeu? Tu pega aquele hábito de ler todo dia: lê, lê, lê, quando tu não souber tu vai buscar, entendeu? (aluna de Pedagogia).

Essa fala nos faz pensar no enfraquecimento da própria noção de conhecimento, de saber, como se a construção do conhecimento fosse mero resultado de um hábito incorporado. Entendemos que ganha visibilidade a potência do discurso neoliberal que transforma tudo em mercadoria. O conhecimento seria fruto do consumo de leituras, uma vez que o cotidiano dos modos de ler na universidade é pautado pela necessidade de comprar fotocópias. O ato de ler reduzido ao estatuto de hábito aponta para a necessidade de competência que os sujeitos da sociedade da informação devem ter para estar sempre bem informados, bem atualizados. É preciso não ficar para trás, pois vivemos um tempo de permanentes transformações tecnológicas.

Podemos pensar que as práticas de leitura instituídas no meio acadêmico são produtos das relações de poder que atravessam os modos de subjetivação contemporâneos. Foucault (1995a) apontou a necessidade de estarmos atentos aos perigos de nosso tempo e que, para tanto, era preciso o desenvolvimento constante do trabalho crítico sobre as formas de dominação que estão atuantes, pois sejam quais forem os arranjos sócio-históricos, elas sempre estarão em funcionamento. O homem endividado apontado por Deleuze (2000) ganha corpo no estudante endividado, sempre devendo, sempre correndo atrás da maquinaria de consumo das fotocópias. Nesse discurso, a leitura é um gesto pragmático e não uma leitura crítica. A produção do pensamento crítico, capaz de questionamento e não apenas de assimilação, de adequação, parece não fazer sentido.

Para Freire (2000b, p. 123), “o pragmatismo neoliberal não tem nada que ver com formação”. Assim, podemos também pensar que a lógica do consumo, que atravessa a “cultura do polígrafo”, é sem dúvida elemento complicador à construção do conhecimento. Chauí (2001) tem sido uma crítica importante sobre os efeitos que o discurso neoliberal tem produzido nas relações universitárias. Para essa autora, a forma como a universidade pública tem-se estruturado leva-a a desempenhar a função de:

“dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho da reflexão. Porque conhecemos para não pensar, tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se for reduzido a um conhecimento, isto é, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente. É preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária” (Chauí, 2001, p. 62).

Entendemos que um dos perigos que atravessam as práticas de leitura no ensino superior é esse esvaziamento da apropriação do ato de ler, a banalização do conhecimento, o qual também podemos observar no comentário de uma das alunas de Pedagogia:

Eu acho que a questão do polígrafo, isso que eu tava tentando dizer aquela hora, do polígrafo, do xerox... perdeu um pouco a importância. Ficou uma coisa tão banal, assim...

Em vários momentos desta pesquisa encontramos falas das estudantes que apontavam as dificuldades que a quantidade das leituras produziam para a apropriação dos textos. Essas falas nos fazem pensar que a prática de excesso de indicação de leituras acaba por produzir a banalização e o esvaziamento da atividade de ler.

Eu não sou muito de acordo com a quantidade de textos que se dá, porque eu acho que você não... aproveita muito pouco de cada texto. É muito pouco explorado cada texto. Eu... eu acho que se poderia trabalhar com menos textos e com mais qualidade (aluna de Pedagogia).

Como vimos nos percursos de vida de nossas entrevistadas, as posições de sujeito-leitores que ocupavam ao ingressar no ensino superior, para a maioria delas, não asseguravam à leitura um lugar como ferramenta intelectual para um exercício crítico-reflexivo. Portanto, para lidar com textos mais complexos, elas precisavam construir conhecimentos que ainda não tinham experimentado. A leitura como instrumento de memorização e de repetição de informações sofre impactos quando os tipos de textos oferecidos possuem uma linguagem conceitual. Para as alunas darem conta das práticas

de leituras acadêmicas seria necessário tempo de estudo e de elaboração, o que entra em choque com os prazos estabelecidos pelas tarefas acadêmicas.

Para Chartier (1999), vivemos um momento delicado com relação as práticas de leitura, pois a sociedade contemporânea disponibiliza uma quantidade muito grande de informações, de produções escritas, as quais necessitam de leitores capazes de selecionar que caminhos percorrer no universo das práticas de leitura.

“Diante dessa multiplicação, há aqueles que estão em condições de dominá-la porque sua cultura e os instrumentos que ela construiu permitem orientar-se racionalmente nesse mundo prolífico, e aqueles que, completamente desarmados diante desta profusão, fazem as más escolhas e são como que asfixiados ou afogados pela produção escrita” (Chartier, 1999, p. 110).

Retomamos aqui a discussão apontada por Foucault (1995b) sobre as relações de saber-poder, a fim de analisarmos de que forma as nossas entrevistadas têm vivenciado as práticas de leitura na faculdade. Segundo Foucault (1995b), os sujeitos são constituídos e constituintes da história através das tramas entre os saberes e as formas de poder, estando sempre imersos em relações de forças que se exercem sobre as coisas e/ou sobre outros sujeitos. Ao focar as análises possíveis entre as relações de saber-poder, esse autor aponta três domínios diferentes: as relações de poder, que se exercem entre indivíduos ou grupos; as relações de comunicação, através da transmissão de informações, e as capacidades objetivas dos indivíduos. Ainda que distintas, essas três formas não são totalmente independentes umas das outras, possuindo cada qual suas especificidades, mesmo que possuam imbricações, não estão sempre em relação direta. Para Foucault (1995b), quando esses três domínios emergem em bloco, refletindo-se uns

nos outros, há a constituição de “disciplinas”, num sentido ampliado dessa palavra. A instituição escolar pode ser tomada como um exemplo de lugar no qual esses três domínios funcionam em bloco.

Ao tomarmos o ato de ler como uma prática cultural que é objetivada pela escola, podemos pensar a leitura como um objeto que é atravessado pelas relações de poder, relações de comunicação e capacidades objetivas. Relações de poder que se exercem através da ação dos professores de conduzir a ação de leitura dos alunos, bem como dos efeitos que as ações ou não de leitura dos estudantes produzem no saber-poder do professor; relações de comunicação que se expressam através das relações que o sujeito-leitor estabelece com o sujeito-autor; relações de capacidades objetivas que se expressam nas habilidades que o sujeito-leitor têm para lidar com os diferentes tipos de linguagem escrita.

Podemos pensar que as formas de saberes que as alunas entrevistadas possuíam colocavam-nas numa situação complicada diante das relações de poder, pois o campo de possibilidades de apropriação das leituras que elas haviam construído até o momento da pesquisa era frágil frente às exigências de leitura acadêmica. Entendemos que a prática da “cultura do polígrafo” instaura uma disciplina na leitura universitária, expressa pelo exercício de poder dos professores de conduzirem as práticas de leituras discentes: os alunos devem ir até as pastas de fotocópias e retirar os textos selecionados. As relações de comunicação que se estabelecem aí ficam bastante prejudicadas, uma vez que as alunas parecem ainda não dispor das capacidades objetivas necessárias para lidarem com a linguagem dos textos científicos. As falas das alunas conduzem-nos nessa direção:

Silvia - *É... muitos textos de faculdade... eu sei eles consideram a gente acadêmicos. Vocês são acadêmicos, são acadêmicos e ponto final, né... ah... são bem incompreensíveis... a gente tem uma dificuldade muito grande de entender os textos, o linguajar, o vocabulário, muito rebuscado, e às vezes tem que voltar umas 500 vezes pra poder entender...*

Fernanda - *Põe 500 vezes...*

A indicação de “polígrafos” parece acontecer de forma naturalizada, na qual não se discute que engrenagem é esta. Trata-se de uma prática disseminada no ensino superior, que ocorre dentro das intrincadas relações instituição-professor-aluno estabelecidas continuamente. Tais relações apontam para um funcionamento do poder que é muito mais complexo e potente que a mera decisão dos professores de instituírem essa “metodologia das fotocópias”. Como aponta Freire (1990) tudo que acontece no processo de ensino-aprendizagem formal, ou seja, nas instituições escolares, é perpassado pelo poder, nada é neutro e inofensivo. Portanto, entendemos que a “cultura do polígrafo” é uma prática cotidiana e naturalizada, a qual produz efeitos e é produzida nos discursos que compõem a sociedade.

5.6 O Suporte Fotocópia: A Homogeneização dos Textos e dos Autores

Ter polígrafo toda hora, xerox toda hora que tu lê um como tu lê o outro, e esse deveria, sei lá, tu deveria tá lendo com mais importância.

Diante dessa fala de uma estudante de Pedagogia, percebemos outra questão importante que atravessa a “cultura do polígrafo”. Produz-se um apagamento das

diferenças, uma uniformização diante dos textos, que aliado a questão da quantidade, como a fotocópia realmente torna todos os textos iguais: tudo vira polígrafo. O aluno recebe apenas uma parte que o professor selecionou, não tendo acesso ao livro ou revista de onde foi retirado. A própria questão de diferenças de lugares de publicação, se provém de uma revista com maior ou menor reconhecimento no meio científico, se é um livro publicado há muitos anos, se os autores são comentadores ou criadores de teorias, enfim, são muitos os apagamentos produzidos no suporte fotocópia.

Chartier (1996) tem discutido a importância que os suportes de leitura desempenham nos modos de ler. Em seus estudos ele aponta que a relação que o leitor estabelece com o texto também é perpassada pela forma como o conteúdo a ser lido chega ao leitor. Assim sendo, não podemos deixar de pontuar que o suporte fotocópia modifica as maneiras de ler. Segundo uma aluna de Pedagogia:

eu sinto mais prazer... o livro é pequeno, além de ter respeito ao autor, ele é pequeno, ele fica mais bonito na estante, o xerox não, tu tem que ficar guardando aquilo e eu já toco tudo dentro dum saco das cadeiras e guardo e quando eu vou precisar deles, porque eu sei, a minha casa não tem muito espaço, então eu vou enfiando embaixo da minha cama, assim que eu já deixei, eu fiz uma cama alta assim embaixo do colchão pra enfiar as coisas, então, quando eu quero aquilo, eu tenho que ir lá buscar, o acesso a ele é mais difícil, além do desrespeito ao autor

Para os professores entrevistados a prática instituída de leitura de textos fotocopiados tem sido um “mal necessário”, na qual eles reconhecem a institucionalização de um crime, em virtude dos direitos autorais, mas indispensável diante da velocidade com que a produção de conhecimento tem sido posta em circulação

atualmente. Na opinião dos professores o efeito que o suporte fotocópia produz é na diminuição da qualidade da leitura.

O livro é uma coisa que dura, que tem durabilidade, que... sei lá... eu não consigo, talvez eu não consiga nem traduzir isso... mas eu acho que tem o respeito a autoria, tem uma coisa de materialização da idéia de alguém, que eu acho que se perde, um pouco, no xerox. O xerox fica... tem toda a questão subliminar... fica preto, fica feio. Não é tão confortável a leitura do livro e dum material que é copiado, porque até as condições de leitura ficam diferentes, pelas questões estéticas mesmo e... de condições... porque as vezes tu fica... tem xerox que são de má qualidade, acabam. Nunca é a mesma coisa, eu penso assim, e eu valorizo muito o livro (docente do curso de Pedagogia).

Além da diferença estética que altera a relação do leitor com o material a ser lido, esteja ele num suporte livro ou num suporte fotocópia, também observamos que a homogeneização dos textos fotocopiados pode estar produzindo uma dificuldade de reconhecimento das diferenças entre os autores.

é importante a gente não tá fechado no que as pessoas entregam pra nós em relação a pensamentos, né... dizer: Freud disse isso... então eu vou seguir o que ele disse porque ele é o Freud. Não! Eu posso pesquisar outras coisas e juntar tudo e construir uma nova versão, né... eu posso pesquisar, eu posso ir a fundo em alguns assuntos e descobrir que o que ele disse tá certo, mas o que eu disse também pode tá certo... sabe... eu acho fundamental que a gente saia da faculdade pensando isso pra ser bons profissionais, senão a gente só vai aceitar o que os outros tão nos mandando (aluna de Terapia Ocupacional, 6º semestre, 24 anos).

Este comentário chamou bastante nossa atenção por se tratar de um autor tão importante no campo da Psicologia, e de um certo modo provocou-nos profundo

estranhamento a falta de discriminação com relação ao trabalho intelectual produzido por esse autor. A leitura de um texto fotocopiado de Freud torna-se igual a qualquer outro texto fotocopiado. Mas que tipo de apropriações de leituras estão sendo produzidas? Que posição de leitor é esta na qual parece haver uma ordem ao não submetimento, à liberdade total?

Podemos pensar que aparecem aí alguns elementos que constituem o discurso contemporâneo, no qual produz-se a ilusão de que o cidadão é um indivíduo totalmente livre, onipotente, que não deve se submeter a nada e que portanto, pode tudo. Nunes (1998) entende que o neoliberalismo é um discurso que constitui as práticas de leituras contemporâneas, produzindo um silenciamento com relação as maneiras de atribuição de sentidos e da distribuição dos materiais de leitura. Alimenta-se a ilusão de que se poderia ler “tudo”, de que se poderia “ler o que se quisesse”, de que se poderiam conhecer todos os sentidos possíveis, de que se poderia ter acesso facilmente a todos os tipos de textos. Para esse autor, “forma-se a imagem de um leitor “heróico”, que por iniciativa própria, e sem limitações de censura ou de condições financeiras, pode tudo ler e interpretar. Fica apagado com isso o *trabalho de leitura*²⁰” (Nunes, 1998, p. 42-43).

Se pensarmos na lógica da “cultura do polígrafo”, na qual os textos são postos a disposição do aluno, bastando que ele compre e leia o material fotocopiado para discutir em sala de aula, o trabalho de leitura que o aluno acaba realizando é muito mais de consumo do que de apropriação da leitura realizada. Uma vez que torna-se impossível comprar, ler e se apropriar de todo o material disponibilizado nas pastas das disciplinas,

²⁰ Conceito desenvolvido por Michel Pêcheux (1982), em “Lire l’archive aujourd’hui”, *Archives et documents de la Société d’histoire et d’épistémologie des sciences du langage* (Saint Cloud), 2:35-45. Referido em Nunes (1998).

os estudantes precisam criar estratégias para lidarem com a quantidade de leitura indicada. Observamos que os critérios de seleção de quais textos fotocopiar não apresentam clareza e objetividade.

Pesquisadora: e como é que seleciona quais os textos que tu vai tirar xerox?

Estudante de Pedagogia: eu não sei, mas eu acho que é uma coisa de intuição, eu não sei, tu tá lendo, logo no início do texto tu lê, tu já vê se ele é profundo, se ele... tem texto muito repetitivo, e tem um que repete o outro, sabe? e tem um que se não repete, fala de um outro jeito que tu já sabe o quê que é, então não acho muito importante

Segundo Chartier (1999, p. 99): “A proliferação textual pode se tornar obstáculo ao conhecimento. Para dominá-la, são necessários instrumentos capazes de triar, classificar, hierarquizar. Mas, irônico paradoxo, essas ferramentas são elas próprias novos livros que se juntam a todos os outros”.

Podemos pensar que o suporte fotocópia pode estar funcionando como um dispositivo de homogeneização das práticas de leitura, produzindo o apagamento das diferenças das produções textuais, e desta forma, enfraquecendo as relações dos alunos com os saberes legitimados.

5.7 Máquina de Dar Aula: O Professor-Polígrafo

Essas duas imagens ganharam visibilidade nas entrevistas com as alunas e com os professores do curso de Pedagogia. A “máquina de dar aula” foi uma expressão utilizada pelos docentes a fim de dar conta dos modos de ser professor no ensino superior privado. Uma vez que essas instituições priorizam a questão do ensino, os professores

são empregados, em sua maioria, para um regime de contrato horista para trabalho em sala de aula. Normalmente, os docentes de instituições particulares desdobram-se trabalhando em diferentes organizações. Diante dessa realidade, os professores acabam transformando-se em “máquinas de dar aula”.

O professor-polígrafo foi uma forma que as alunas de Pedagogia encontraram para explicitar a homogeneização das práticas de leitura no ensino superior, nas quais a quantidade de leituras indicadas pelos professores é compreendida pelos alunos como uma maneira de “matação” do tempo de aula. Assim sendo, os docentes não precisam se preocupar em “dar” aulas, mas apenas em “mandar” os alunos lerem os textos fotocopiados.

Carmen – daí eu fico pensando assim, como é que tá essa história do polígrafo, porque se a gente for pensar, gurias a gente faz uma cadeira todo dia, não tem uma aula que a gente não precisa ler alguma coisa

Fernanda - tem polígrafo, sempre, sempre

Carmen – sabe, vamos fazer um teste, tira todos os polígrafos. Tu consegue dá aula? dá vontade de perguntar pro professor... então assim, eu fico pensando, a importância desse polígrafo de ele ter alguma coisa, de a gente precisar ler pra ele poder iniciar a aula, o conteúdo

Pesquisadora – o que tu fica pensando?

Carmen – eu não sei, sabe, as vezes eu não sei se determinados professores mas que, que pegaram o polígrafo: função de dar aula, sabe aquela coisa, daí ele dividi a turma em grupos, cada um lê um polígrafo e explica e pronto, ele tá lá só pra dizer o polígrafo tá no xerox tal, sabe, as vezes eu fico pensando que é o polígrafo, que é o xerox que tá ocupando o lugar dele.

Silvia – falta uma aula mais didática na faculdade, falta

Podemos pensar que além do esvaziamento do ato de ler, o qual já apontamos anteriormente, emerge nessa discussão grupal outro esvaziamento de sentido nas

relações de ensino-aprendizagem. O próprio saber do professor é esvaziado. Elas chegaram a comentar que quando não assistem a uma aula, os alunos não perguntam mais o que o professor “deu” de matéria na aula, mas sim, qual polígrafo deveriam ter lido. Esse foi o aspecto “negativo” apontado pelas alunas de Pedagogia, mas também apareceram falas que apontavam para a positividade dos docentes deixarem os textos nas pastas de reprografia, pois desta forma os alunos podem participar mais das aulas, não sendo apenas passivos frente à transmissão de conteúdos.

Eu vejo assim, esse pressuposto é necessário porque elas (professoras) não chegam na aula dando as coisas prontas, eles vão saber o que que tu entendeu daquela leitura, o que tu conseguiu captar daquilo dali e depois daquelas falas dos alunos é que eles vão trabalhar com a gente. Então isso é importante, tu não tem pronto, tu tem que pensar sobre aquele assunto ali, então isso eu vejo na faculdade como algo positivo, acho bom (aluna de Pedagogia).

As práticas de leitura no ensino superior tem funcionado principalmente através de textos fotocopiados. Observamos que existe um caminho a ser percorrido pelo estudante, constituído pelo trajeto sala de aula-espços de reprografia. Geralmente os docentes disponibilizam o acesso aos textos sugeridos para leitura, uma vez que o acervo das bibliotecas não consegue suprir a demanda dos alunos. Efetivamente, existe uma positividade nessa prática que é a de “socializar” o texto. Há um movimento de trabalho por parte do professor, de atividade, no sentido de seleção dos textos, montagem das pastas, referências bibliográficas em cada texto. Muitas vezes existem indicações dos textos por data, ou seja, para cada dia de aula, alguns professores dessa faculdade já incluem questionários que guiarão a leitura. Além disso, depois de todo esse trabalho

que o professor teve no semestre, alguns docentes deixam suas pastas funcionarem por mais semestres.

Se pensarmos sob a perspectiva das relações de saber-poder, percebemos uma concentração de forças na figura do professor. Efetivamente o docente ocupa o lugar de saber e de poder nas relações educacionais, mas essa prática da “cultura do polígrafo” pode estar funcionando como um dispositivo na produção de uma posição de aluno passivo, disciplinado, a quem cabe a tarefa de ir até o local de vendas, comprar as fotocópias e lê-las para a aula. De um modo geral, o espaço da biblioteca fica enfraquecido diante dessa cotidianeidade dos polígrafos, como podemos ver no seguinte trecho de uma entrevista:

Pesquisadora – *e tu usa a biblioteca pra leituras assim, ou tu também usa pra tirar materiais, pra pegar livros*

Estudante de pedagogia – *olha, é mais pra leitura, eu uso mais pra leitura, porque geralmente os professores já te dão já mais ou menos o material meio encaminhado, claro que quando tu tem que fazer um trabalho, como é tudo corrido, geralmente tu faz na aula, ou tu faz pra próxima aula, é pra já quando tu tem que fazer um trabalho, então, geralmente eles já te dão o material na mão, que é ruim*

Pesquisadora – *como assim, eles te dão o material na mão*

Estudante de pedagogia – *ah, vamos dizer assim, já tá no polígrafo X, vamos dizer assim, o trabalho tal tá no polígrafo X, pronto, vai lá, tira o polígrafo, lê o polígrafo, feito. Porque a aula é agora o trabalho é pra daqui há minutos, né, então tu já faz rapidinho, até porque eles sabem que todo mundo trabalha, fica difícil pra se encontrar depois então facilita, já faz naquela hora, é pra já, já apresenta*

Pesquisadora – *e o que que é ruim, tu disse assim, que é ruim*

Estudante de pedagogia – *ah sim, tudo tem o lado bom e o lado ruim, eu acho que é ruim porque, por exemplo, tem colegas aqui que não sabem procurar na biblioteca, eu já tirei livros lá, já fiz pesquisa, agora mesmo esse semestre fiz uma pesquisa que eu queria pra uma cadeira, eu achei*

que tinha que procurar fora e fui lá, fui na biblioteca dá uma pesquisada, aí eu chego lá me sento no computador vejo qual é a prateleira e me viro, às vezes eu me esqueço porque nem sempre entro lá, como é que eu procuro, mas chego lá e me viro, mas tem colegas que não sabem, não sabem procurar, até fiquei meio assim, bah, mas tu vê, as vezes tu acha que é só tu que não sabe as coisas ou só tu que tem dificuldades, porque nunca entra aqui, mas tem colegas, olha, nem entro nesta biblioteca, não sei como é que se procura

Pesquisadora – como assim não entra aqui?

Estudante de pedagogia – não entra, não retiram livro, não fazem uma pesquisa, justamente por essa questão do pronto, né, já tem tudo pronto, o trabalho tal é só usar o polígrafo tal, né, porque os trabalhos aqui geralmente são o quê? São questionários, né, tu lê o polígrafo X traz o questionário pronto na próxima aula

Entendemos que a engrenagem da “máquina de dar aula” entra em ação tanto para “facilitar” a vida dos alunos quanto dos professores. Novamente encontramos o ensino superior produzindo relações que atualizam a lógica tecnicista, na qual o processo de ensino-aprendizagem funciona através do cumprimento de tarefas que possam transformarem-se em nota, em aprovação. As práticas de leitura são otimizadas em sua função pragmática de avaliação do conteúdo lido. Mas e a produção do conhecimento por onde anda? De que forma os estudantes resistem?

5.8 Fragmentação dos Textos: Estratégias de Leitura

As práticas de leitura no ensino superior são constituídas pela noção de fragmentação. O que observamos nesta pesquisa, foi a potencialização do processo de

fragmentar. Além da já discutida questão do ensino fragmentado e especializado²¹ que atravessa os cursos de graduação, encontramos nas relações que os sujeitos dessa comunidade estabelecem com as práticas de leitura o mecanismo da divisão e da separação dos textos. Como vimos anteriormente, a “cultura do polígrafo” funciona através da indicação de leituras sugeridas pelos professores, os quais geralmente propõem textos que foram extraídos de livros e/ou revistas. De acordo as alunas de Pedagogia:

É muito fragmentado. São partes de vários livros, que, na realidade, você pega um capítulo dali, sorteia e você tem que dar conta daquela leitura toda de um livro.

Eu acho que é muita quantidade de polígrafos e textos, mas eles, como a colega falou, eles (os polígrafos) não aprofundam o tema, entendeu, tu tem digamos, dez polígrafos pra ler e cada uma coisa, ah, abrange diversas áreas, entendeu, eles não focalizam o tema, não focalizam o autor.

Em virtude dessa prática docente, os alunos produzem uma segunda forma de fragmentação das leituras. Devido à quantidade de indicação de leitura que o modo acadêmico exige, uma das estratégias mais utilizadas pelos alunos é dividirem-se nas tarefas, cada um ficando responsável por partes dos textos indicados nas disciplinas. Frequentemente, também, os professores utilizam o recurso pedagógico dos seminários, no qual a turma é dividida em pequenos grupos, cada um responsável pela apresentação de um determinado assunto-texto. Desta forma, o que acontece no cotidiano acadêmico

²¹ Para uma discussão mais específica sobre essa temática, sugerimos a leitura de BRAGA, Ana Maira. Reflexões sobre a superação do conhecimento fragmentado nos cursos de graduação. In: LEITE, Denise.

são os alunos dividindo o texto que o grupo foi encarregado de apresentar, de maneira que cada aluno lerá apenas um pedaço daquele texto. Ainda que possivelmente a proposta docente não seja de reduzir as indicações de leitura a um único texto, esta apareceu como uma das estratégias que os discentes encontraram para lidar com a quantidade de leitura que lhes é exigida.

Numa das discussões grupais com as estudantes de Pedagogia, quando ganhou visibilidade essa estratégia discente de dividir as leituras para dar conta dos trabalhos de aula, houve um tensionamento entre poder falar dessa prática não-legitimada, ainda mais tratando-se de futuras professoras, e a possibilidade de falar de suas dificuldades reais.

Carolina – Eu não sei, pelo menos eu acho que é como as gurias já colocaram, como é que tu faz pra lidar com isso? É... tu lê... é aquela coisa, tu lê tudo corrido, né... ou, lê um hoje, outro amanhã

Silvia – Fulana, tu lê de tal a tal

Carolina – também.

Silvia – e amanhã a gente troca idéia de até onde você leu e eu complemento com aquilo que eu li, entendeu? Tá, então tá, então vamos fazer assim. Pelo menos ali atrás aonde eu sento, a gente meio que se divide assim, quando a coisa na semana tá ficando...

Fernanda – atrás é assim, mas na frente não

Silvia - a turma da cozinha mais ou menos faz isso, dividi as coisas (...) é complicado pro povo ali de trás também, a maioria do povo ali de trás trabalha

Esta estratégia discente para lidar com as práticas de leitura da academia também apareceu nas entrevistas com os estudantes dos outros cursos.

Geralmente os professores pedem pra fazer leitura em grupo e apresentar alguma coisa, não sei, criar algum pensamento sobre aquele livro e apresentar e aí o que a

gente acaba fazendo é dividir o livro por capítulos, cada um faz o seu e apresenta....as vezes o professor manda ler um capítulo de livro, ou enche de polígrafos e a gente tem que pegar um polígrafo e fazer, o que tem acontecido agora, nesse momento que eu to fazendo estágio junto com a faculdade é de, por exemplo, essa semana eu leio e apresento pelo grupo, assim, como se o grupo tivesse lido, na outra semana, outra do grupo lê e apresenta, é o que tem acontecido. Eu não fico contente com isso, porque eu sei que no final vai me fazer falta (aluna de Terapia Ocupacional, 6º semestre, 24 anos).

Para as alunas de Pedagogia a estratégia de fragmentação das leituras produz um conhecimento fragmentado e superficial, mas acaba sendo a única forma de poderem lidar com as exigências da maquinaria universitária. Todavia, elas entendem ser importante conhecerem vários autores e várias perspectivas teóricas, para que mais tarde possam buscar o aprofundamento que acharem necessário.

esse desmembramento do livro, do xerox que tu faz, enfim, tu perde a essência do conteúdo abordado, né, mas tu ganha um pouco com as trocas que tu faz com o grupo, né, isso gera um sentimento de frustração, né, que a gente já havia colocado aqui já, e eu coloquei aqui que eu acho que fica fragmentado naquele momento, né, mas tu pode buscar depois, porque o conhecimento nunca é demais de repente tu não teve tempo naquele momento de fazer aquela leitura, ficou pela metade, ficou desmembrado mas depois tu tem tempo de ir buscar aquilo, de correr atrás, enfim, se for do teu interesse (aluna de Pedagogia).

Pudemos observar nas falas de nossas entrevistadas que as práticas de leitura que têm sido vivenciadas no ensino superior privado, as quais são atravessadas pelo excesso de indicação de textos, pela especificidade da linguagem científica, pelas metodologias dos seminários têm dificultado os processos de apropriação das leituras realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho buscamos analisar as relações de saber-poder que atravessam as práticas de leitura de estudantes de graduação do ensino superior privado e os dispositivos que condicionam os modos de ler no meio universitário. A partir da análise das práticas discursivas e não discursivas que marcaram a sociedade brasileira desde os anos sessenta até o presente momento, e que, atravessam os nossos modos de subjetivação, percebemos que as práticas de leitura foram trabalhadas principalmente em seu caráter técnico-pragmático. Tais práticas foram marcadas pelo autoritarismo do regime militar e pelo pragmatismo mercadológico do neoliberalismo. Nesse contexto, compreendemos que a noção de pensamento crítico-reflexivo ficou enfraquecida. O ensino fundamental e médio desempenharam papel importante na disciplinarização do ato de ler como uma “técnica” de decodificação e de memorização, com pouco espaço para questionamentos e dúvidas dos alunos, produzindo com isso relações com as práticas de leitura que iam, hegemonicamente, na direção de obrigação para o cumprimento de tarefas e a conseqüente necessidade de aprovação para os níveis seguintes.

O que pudemos observar nos percursos de vida de nossas entrevistadas foi o afastamento e o desgosto com os modos de leitura produzidos pelas pedagogias tecnicistas do ensino fundamental e médio, pois a escola era o lugar privilegiado de

relação com essa prática cultural. Para a maioria de nossas entrevistadas, não existia no espaço familiar infantil um lugar para a leitura, ficando a apropriação do ato de ler sob a responsabilidade da instituição escolar. Para as alunas que tiveram experiências familiares em que a leitura participava das relações sociais, pôde constituir-se uma relação de prazer e de auto-conhecimento através do ato de ler, principalmente pela leitura de livros religiosos e de auto-ajuda. Entretanto, geralmente, esse tipo de literatura também não favorece o aparecimento de leitores problematizadores. De um modo geral, observamos que as estudantes tiveram poucas vivências com práticas de leitura que escapassem ao regime do pragmatismo e do prazer imediato. A massificação dos meios de comunicação (principalmente a televisão) como forma legitimada de fonte de informações e de momentos de entretenimento também operou como dispositivo de afastamento e de enfraquecimento nos modos de ler.

Ao ingressarem no ensino superior, nossas entrevistadas tiveram que se deparar com um universo que é essencialmente constituído por práticas de leitura de textos científicos, nos quais a linguagem utilizada é radicalmente diferente das que circulam em seu dia-a-dia. Assim, é compreensível que se produzissem dificuldades nesse encontro, uma vez que elas chegavam nesse nível de ensino com posições de sujeito-leitor que ainda não haviam experimentado práticas de leitura constituídas pela complexidade do pensamento conceitual. Esse tipo de literatura exige leitores crítico-reflexivos. Desta forma, as alunas entrevistadas vêm enfrentando dificuldades com as práticas de leitura no ensino superior. Essas práticas de leitura estão inseridas nos processos de massificação e de privatização desse nível de ensino.

A massificação e a privatização do ensino superior é um fato mundial produzido pelas transformações sócio-históricas e tecnológicas que constituem o nosso tempo. No caso brasileiro, a reforma do Estado iniciada em 1990 e acelerada a partir de 1995 iniciou aquilo que acreditamos seja um dos grandes “perigos” de nosso tempo: a passagem da educação de seu estatuto de direito social à de prestação de serviços (Chauí, 2001). Essa transformação coloca o processo de ensino-aprendizagem como mais uma mercadoria a ser consumida. Desta maneira, o caráter utilitarista da educação ganha força e novamente os aspectos de criticidade e de questionamento parecem diminuídos. Ao investigarmos as práticas de leitura no ensino superior privado queríamos dar visibilidade às relações de saber-poder que atravessam as universidades, as quais tradicionalmente têm sido as grandes responsáveis pela produção de modos de subjetivação crítico-reflexivos. A idéia desta pesquisa foi ouvir na polifonia de vozes de estudantes do ensino superior privado a maneira como isso configurava a formação dos modos de ser leitor universitário.

Dentre os enunciados que compõem os discursos universitários sobre as práticas de leitura encontramos a afirmação da importância da leitura no meio acadêmico. Todavia, os participantes desta pesquisa reconheceram que a maioria dos estudantes não lêem os textos indicados pelos professores, pois a linguagem científica é muito “chata e difícil”, tornando-se a leitura uma obrigação para a realização dos trabalhos e aprovação nas disciplinas. Os resultados desta investigação apontam para uma hegemonia nas práticas de leitura no ensino superior, que tem funcionado através da “Cultura do Polígrafo”, na qual os professores selecionam uma grande quantidade de textos, retirados de livros e/ou artigos e disponibilizam para os alunos fotocopiarem.

Percebemos que essa forma de operar segue a lógica da fragmentação e do consumo de leituras, na qual a quantidade de textos tem sido priorizada em detrimento da qualidade de apropriação dos textos. Por mais simplista que possa parecer tal afirmação, ela faz sentido, já que é denunciadora de como se configura grande parte das leituras no ensino superior. Como os alunos têm dificuldades para compreenderem a linguagem dos textos científicos, aliado à quantidade de indicação de leituras, geralmente, os estudantes selecionam aleatoriamente alguns textos para serem comprados e lidos. Além dessa estratégia, os discentes também costumam fragmentar os próprios textos, principalmente nos momentos de apresentação de trabalhos em grupo, em que cada aluno lê um pedaço do texto indicado. Posteriormente, eles trocam entre si informações sobre as partes que leram. Entendemos que a “Cultura do Polígrafo” tem funcionado como um dispositivo na construção das práticas de leitura no ensino superior, o qual não favorece a apropriação do ato de ler, ao contrário, parece estar produzindo a banalização e o esvaziamento nos modos de leitura. Outro ponto importante que ganhou visibilidade na “Cultura do Polígrafo” é a possibilidade de discussão sobre os impactos que o suporte fotocópia produz no processo de interação com a leitura. Encontramos discursos que apontam para a diminuição na qualidade da leitura e na homogeneização dos textos e dos autores lidos, com o apagamento das diferenças entre as produções textuais. A lógica de comprar textos fotocopiados também acaba por operar um afastamento do espaço da biblioteca. Diante dessa realidade das práticas de leitura no ensino superior privado, entendemos que a construção de um sujeito de saber produtor de conhecimento e não apenas consumidor de conhecimento tem sido obstaculizada. No caso específico das estudantes de Pedagogia, percebemos que essas práticas de leitura acabam por

produzir sentimentos de frustração. Elas consideram que seu conhecimento é fragmentado e superficial, tanto que todas elas pretendem fazer uma especialização em nível de pós-graduação, por entenderem que a Faculdade tem lhes proporcionado pouco conhecimento.

Apesar dos resultados desta investigação terem apontado com maior ênfase as dificuldades que atravessam os modos de ser leitor na universidade, a própria descoberta dessas questões ao longo do percurso de pesquisa só foi possível a partir das falas dos estudantes. Os alunos deram visibilidade aos problemas que as práticas de leitura no ensino superior privado vêm produzindo no campo de possibilidades de apropriação dos modos de ler. As dificuldades são muitas, mas mais que enfatizar um discurso queixoso, queremos afirmar a existência de possibilidades outras, e, instaurar espaços onde o trabalho crítico possa ser efetuado num exercício de liberdade. Este trabalho quer ser entendido, com suas limitações, como uma viagem que prossegue na busca de novos questionamentos, palavras cheias de sentido, leituras feitas de vários mundos, outros mares.

Entendemos que é a partir da desnaturalização daquilo que temos como mais cotidiano e óbvio, como por exemplo, as práticas de leitura na vida universitária, que podemos começar a acreditar nas palavras de Freire de que “mudar é difícil, mas é possível”. Talvez, a leitura deste trabalho possa ajudar a instaurar discussões que historicizem as dificuldades pelas quais estudantes e professores tem vivenciado o processo de ensino-aprendizagem. O que acontece nas salas de aula está inserido nos modos de subjetivação contemporâneos, desta forma, atravessado pelos discursos

hegemônicos da nossa sociedade, os quais continuam a produzir importantes desigualdades.

Ao nos aproximarmos da finalização deste trabalho, decidimos trazer a fala de uma de nossas entrevistadas quanto à abertura de leitura de mundo que o ingresso no ensino superior lhe possibilitou:

Você acaba aprendendo que política não é eleição, que não é só os candidatos, que política é saber o preço do leite, que é saber o preço da passagem de ônibus também, entendeu, então são várias coisas que você vai chegando a conclusão dentro de uma faculdade. A oportunidade que você tem de debater, até mesmo dos textos que você lê, né, e que a gente tem oportunidade de discutir em sala de aula te traz essas leituras diferentes com relação a várias, a várias coisas que acontecem (aluna de Pedagogia).

Retomamos aqui uma importante imagem mencionada na introdução deste trabalho: a imensidão de um oceano diante desta pesquisadora quando da partida. De certa maneira a fala dessa estudante aponta nessa direção. O mar permanece, esse trabalho não se fecha aqui, e no meio disso, esta pesquisadora constata que o suposto porto seguro que se imaginava alcançar na conclusão deste trabalho, continua sendo um oceano, de constatações, questionamentos e dúvidas que conduz à inquietação e à construção do conhecimento. Queremos afirmar, diante do quadro problemático abordado ao longo deste trabalho, a certeza de que a leitura (ainda que com dificuldades ao longo de seu percurso peculiar em suas especificidades) é capaz de instaurar brechas possibilitadoras do desenvolvimento da liberdade reflexiva.

Ainda que em nosso percurso dissertativo tenhamos privilegiado dar visibilidade e discutir os dispositivos que limitam as experiências de leitura no ensino superior

privado, foi justamente a partir da liberdade reflexiva das alunas sobre as suas experiências no meio acadêmico que pudemos apontar algumas práticas que dificultam a apropriação das leituras realizadas. Como pontuou Foucault (1995b) as relações de poder sempre acontecem na luta entre as formas de dominação e a “resistência do querer e a intransigência da liberdade” dos sujeitos. Podemos pensar que mesmo diante de tantas dificuldades que nos deparamos neste processo, é possível vermos engendramentos criadores e sábios na força intransigente e livre das falas de nossas entrevistadas. Assim, compreendemos que é a partir da possibilidade de discussão dos processos que afetam os nossos modos de ser que podemos com maior liberdade pensar outras formas de viver e de nos comprometermos com o mundo. Esse foi o intuito norteador desta pesquisa, desde o princípio, espécie de bússola ao longo desse percurso em alto mar. Ir em direção às alunas, ouvi-las, possibilitar um espaço de discussão e reflexão sobre suas práticas de leitura para que, desse exercício dinâmico e múltiplo pudessem aflorar seus planos de viagem, suas dúvidas e problemas, e então inventar novas rotas de viagem em outros mares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Luis Alberto Marques. *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Econômica*. 1.ed. Rio Tinto: Edições ASA, 1994.
- BARROS, Regina Duarte Benevides. Grupos e Produção. *Saúde Loucura*, São Paulo, n. 4. s/d.
- BEAUD, Stéphane e WEBER, Florence. *Guide de L'enquête de Terrain*. Paris: La Decouverte, 1998.
- BOURDIEU, Pierre e CHARTIER, Roger. A Leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CECHIN, Zenir Maira Forgiarini. A Avaliação do Ensino Superior. In: *Educação: revista do Centro de Educação*. Santa Maria, RS Vol. 25, n. 2 (2000), p. 81-93.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CHAGAS, Arnaldo Toni Souza das. *A Iusão no Discurso da Auto-Ajuda e o Sintoma Social*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- CHAMBOULEYRON, Ivan (Org.). *Fórum de Reflexão Universitária – UNICAMP: mais vagas com qualidade – O desafio do ensino público no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.
- CHARLOT, Bernard. “O aluno se sente injustiçado”. Zero Hora, 27/01/2003. ZH Escola, p.4.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____ (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos Sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COELHO, Maria L. M. Leitura e o Construtivismo Pós-Piagetiano. *O Fio e a Rede do Equilibrista*, Porto Alegre, nº 1, julho, 1993.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DUFOUR, Dany-Robert. Rumo ao “capitalismo total?” [www. Monde diplomatique.br](http://www.Monde.diplomatique.br) – 1ª Quinzena de dezembro/2001 - Adverso

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. – 10 ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. – (Didática, 1)

FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Vol.20, nº 2, p. 18-37, jul./dez. 1995.

FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 1971.

_____. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. 7.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault – Uma trajetória filosófica (Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault – Uma trajetória filosófica (Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

_____. Verdade e Poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). *Microfísica do Poder*. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996a.

_____. Os Intelectuais e o Poder: Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: MACHADO, Roberto (Org.). *Microfísica do Poder*. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996b.

_____. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996c.

_____. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. 12.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

_____. *A Arqueologia do Saber*. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

_____. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de textos, Manoel de Barros da Motta; tradução, Elisa Monteiro. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. (Ditos e Escritos II).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 18.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. *Essa Escola Chamada Vida: Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 11.ed. São Paulo: Ática, 2000a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. *A Produção de Ignorância na Escola: Uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GAUCHET, Marcel. Essai de psychologie contemporaine. Un nouvel âge de la personnalité. *Le Debat*, n. 99, p. 164-181, 1998.

GIROUX, Henry A. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOERGEN, Pedro. Ciência, Sociedade e Universidade. *Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, Campinas: CEDES, n.63, ano XIX, agosto – 1998.

GRAFF, Harvey J. *Os Labirintos da Alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUEDES, Paulo Coimbra e SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt e et. al. *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. – 4.ed. - Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

KEMPF, Arlete R. de Oliveira. OMC transforma a educação em mercadoria internacional. *Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Maio de 2002.

KERGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, Marta Julia Marques et. al. *Gênero & Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KUMAR, Krishan. *Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: Novas Teorias sobre o Mundo Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KURZ, Robert. A ignorância da sociedade do conhecimento. *Folha de São Paulo*. Caderno Mais!, 13 de janeiro, 2002.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio D'Água, 1989.

LONDOÑO, L.O. *El Analfabetismo Funcional Un Nuevo Ponto De Partida*. Madrid: Ed. Popular S/A, 1989.

LOPES, César V. Machado e DULAC, Elaine B. Ferreira. Idéias e palavras na/da ciência, ou, leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt e et. al. *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. – 4.ed. - Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MARASCHIN, Cleci. *O Escrever na Escola: da alfabetização ao letramento*. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARCHI, Diana Maria. A literatura e o leitor. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt e et. al. *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. – 4.ed. - Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

MELLO, João Manuel Cardoso de. e NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e a sociabilidade moderna. In NOVAIS, Fernando A. e SCHWARCZ. Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: *A Leitura e os Leitores*. ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). Campinas, SP: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993 (Coleção passando a limpo).

_____. *Discurso e Leitura*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

_____. A Leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

POLIDORI, Marlis Morosini. Avaliação do ensino superior: as influências na implantação dos sistemas – os casos brasileiro e o português. In: *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Campinas. Vol. 6, n. 2 (dez 2001), p. 35-54.

RAMOS, Mozart Neves. Ensino Superior no Brasil: expansão e avaliação do sistema universitário. In: *Universidade: panorama e perspectivas*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2000, p. 27-44.

REVEL, Judith. *Le vocabulaire de Foucault*. Paris: Ellipses, 2002.

RIBEIRO, Vera Masaguão. *Alfabetismo e Atitudes – Pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

ROCKWELL, Elsie. La Lectura como prática cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e Pesquisa*. São Paulo, v.27, n.1, p.11-26, jan/jun.2001.

ROSENBURG, Cynthia. Nota Alta. Revista Exame/3 Abril de 2002. P.35-45.

RÖSING, Tania M. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: EDIUPF, 1996.

RÖSING, Tania Maria Kuchenbecker e SILVA, Ana Carolina Martins da. *Práticas Leitoras para uma Cibercivilização: mundo da leitura*. Passo Fundo: UFP, 2000.

SANTOS, Acacia A . A . Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitários. In Estudos de Psicologia. Campinas. Vol. 8 (jan/jul 1991) p. 6-19.

SCHÄFFER, Neiva Otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt e et. al. *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. – 4.ed. - Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e Leitura – Ensaio*. Campinas. SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA JR. João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar B. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SILVA JR. João dos Reis. *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOUZA, Pedro. No excesso de leitura a deflação de leitor. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

TRINDADE, Hégio (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 2000.

TRINDADE, Hégio & BLANQUER, Jean-Michel (Orgs.). *Os Desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WHITAKER, Dulce C. A. *A Seleção dos Privilegiados: um estudo sobre a educação brasileira*. São Paulo: Editora Semente, 1981.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu....., declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura, para a pesquisa que está sendo realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Instituto de Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional: “As Práticas de Leitura e os Modos de Subjetivação Contemporâneos²²”, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Raquel da Silva Silveira, para que seja usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição e o uso das citações a terceiros, ficando vinculado o controle das informações a cargo desta pesquisadora do Instituto de Psicologia da UFRGS.

Fui informado(a) dos objetivos especificados e da metodologia de investigação proposta nesta pesquisa. Estou disposto(a) a participar da mesma, permitindo as entrevistas e as observações, e respondendo aos questionamentos pertinentes. Todas as minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos, a qualquer momento. Além disso, sei que, durante o estudo, novas informações me serão fornecidas e que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação, face a essas informações.

Fico ciente ainda de que as informações colhidas terão caráter confidencial e só serão divulgados dados gerais dos participantes da pesquisa, sem identificação dos entrevistados ou observados. Fui informado(a) de que, se desistir da participação desta pesquisa, deverei avisar à pesquisadora responsável, assim como comunicar qualquer alteração ou situação imprevista que venha a ocorrer.

²² No período da pesquisa de campo, esse era o título deste trabalho, conforme o projeto de dissertação.

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração.

Porto Alegre, de de 2002.

Entrevistado(a)

Pesquisadora

QUESTIONÁRIO**DATA:****1) Identificação e dados objetivos**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Fem. () Masc.

Naturalidade: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ Email: _____

Há quanto tempo vive na localidade atual (citar cidade, bairro ou vila):

Estado civil: _____ Profissão: _____

Filhos: _____ Escolaridade dos filhos: _____

Profissão do cônjuge: _____ Escolaridade do cônjuge: _____

Profissão do pai: _____ Escolaridade do pai: _____

Profissão da mãe: _____ Escolaridade da mãe: _____

Mora mais algum familiar com você? Quais? _____

Qual o nível de escolaridade deles? _____

Religião: _____ () praticante () não praticante

Instituições em que estudou: 1º grau () privado () público () supletivo

2º grau () privado () público () curso técnico

() supletivo

3º grau () privado () público Curso: _____

Frequêntou curso pré-vestibular? _____ Quantas vezes? _____

Prestou vestibular em outra instituição de ensino superior?

Quais? _____

Quantas vezes? _____ Para quais cursos? _____

2 – Entrevista individual semi-estruturada :

1. Por que tu decidistes fazer um curso superior?
 Por que tu escolheste cursar Pedagogia?
 Por que tu escolheste estudar nessa faculdade?
2. Quais são as tuas expectativas para o futuro?
3. Tu pretendes continuar os estudos depois da formatura? Por quê?
4. Qual o lugar que a leitura ocupa na tua vida?
 Na faculdade?
 Como são as leituras na faculdade?
 Na escola?
 Como eram as leituras na escola?
 Na família?
 Que tipos de livros ou materiais de leitura circulam na tua casa?
 Tu (ou a tua família) é assinante de revistas e/ou jornais? Quais?
5. Como tu aprendestes a ler?
 Como eram as práticas de leitura na tua infância e na tua família?
 Que tipos de leituras são feitas atualmente na tua casa?
6. Quais são as leituras que tu costumavas fazer?
 Com que frequência?
 - Quanto tempo gastas para cada tipo de leitura?
 - De que jeitos costumavas ler? Sentada, deitada?
 - Como é a circulação do conteúdo feito das leituras, com quem conversa, dividi?

ROTEIRO DA COLETA DE DADOS EM GRUPO

1º Encontro

- Apresentação da proposta de trabalho
- Apresentações individuais (com relato sobre a expectativa de participar da pesquisa, como e por que decidiu integrar o grupo)
- Dinâmica: entrega de recortes dos depoimentos coletados na primeira etapa, leitura para o grupo com posterior discussão grupal
- Temáticas:
 - Como são as leituras na universidade
 - A pouca leitura dos alunos
 - Leitura por obrigação X leitura por prazer

2º Encontro

- Dinâmica: a) colocação da temática para discussão
 - b) leitura de alguns depoimentos coletados para cotejo com a discussão anterior
- Temáticas:
 - As relações aluno-professor-leitura
 - A leitura dos textos científicos (competências e usos) O que são os textos difíceis?
 - A leitura na/para a sala de aula
 - Os trabalhos acadêmicos (pesquisas, Internet, biblioteca)
 - As especificidades da leitura na universidade (Como a faculdade trata a questão da leitura?)
 - Como selecionam os textos que vão ler? (por que vão cair nas provas? Por que os colegas disseram que eram legais? Por que o professor comentou? P.ex.)

No final deste encontro: solicitar que tragam para o próximo encontro um texto da disciplina que o grupo ache bastante difícil para podermos problematizá-lo. Tentar perceber quais são as estratégias de luta e de resistência que aparecem diante do texto.

3º Encontro

- a) trabalho em cima do texto trazido
- b) A cultura do xerox (polígrafos) e suas implicações, efeitos

4º Encontro

- a) Papel pardo, folhas em branco, pincéis atômicos, com duas proposições (num primeiro momento escrevem individualmente no papel em branco e depois passam a compor no papel pardo coletivamente):

Ler é...

Eu leio porque...

- b) Avaliação do processo grupal
- c) Combinação de um 5º encontro para uma apresentação sobre os dados que emergiram no espaço grupal, com o propósito de discutirmos e validarmos a produção do/no grupo que passará a ser analisada na dissertação. Combinações acerca da devolução final do trabalho.