

Valoração da leitura por recém-ingressos em Pedagogia: reflexões para a prática docente

The attribution of value to reading by first-year undergraduate pedagogy students: reflections for the teaching practice

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin

Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina. Paraná. Brasil.

[Endereço para correspondência](#)

RESUMO

O trabalho analisa como alunos recém-ingressos em um curso de Pedagogia valorizam a leitura, usando para tal uma escala que foi aplicada coletivamente a 135 alunos, sendo 64 matriculados no turno diurno e 71 no noturno. Os resultados apontaram para uma valoração alta das funções de leitura avaliadas pela escala, porém diferenças foram constatadas entre os turnos: mais participantes do turno noturno avaliaram no nível alto as funções de Fuga, Estímulo, Flexibilidade e Utilidade, ao passo que os registros dos participantes do turno diurno informam que estes valorizam mais as funções de Aprendizagem, Lazer, Alvos Sociais Definidos e Autorrespeito. Os dados sugerem a necessidade de que as valorações atribuídas à leitura sejam trabalhadas em cursos de formação de professores, nomeadamente dos que por razão de ofício serão os atores responsáveis na escola pela formação inicial de novos leitores.

Palavras-chave: leitura; formação de professores; ensino superior.

ABSTRACT

The study analyses how first-year undergraduate students of a Pedagogy course value reading, by means of a scale which was collectively applied to 135 students, divided into 64 pupils enrolled in the daytime course and 71 pupils registered in the nighttime course. The results indicated high value attribution to reading functions, as assessed by the scale. However, differences were observed regarding both shifts: more nighttime shift participants attributed high value to functions of Escape, Stimulus, Flexibility and Utility; whereas the records of daytime shift students informed that these attribute higher value to functions of Learning, Leisure, Defined Social Targets and Self-respect. Data suggest the need for the value which is attributed to reading to be worked on by teachers' education courses, in particular by those who, by profession, will be the responsible actors for the initial education of new readers at school.

Keywords: reading; teacher's education; higher education.

As sociedades contemporâneas requerem para atendimento das suas diversas demandas, indivíduos que sejam leitores competentes, autônomos e críticos das práticas e artefatos culturais e não apenas capazes de decodificá-los e codificá-los. Mais do que isso: espera e exige, especialmente no mundo do trabalho, que tais competências estendam-se além do cumprimento das tarefas comuns no cotidiano escolar. Tais exigências independem do estágio de desenvolvimento econômico das sociedades democráticas porque decorrem de um cenário sociopolítico que exige, para sua dinâmica efetiva, participação de todos na construção de uma sociedade em que prevaleçam a justiça e a igualdade entre seus membros (GIMENO SACRISTÁN, 2008).

Em sociedades modernas, a aquisição de repertórios como os relacionados à escrita ocorre, na maioria das vezes, em instituições escolares. Nessas sociedades, compete à escola preparar alunos para que sejam capazes de acompanhar criticamente as distintas produções humanas. Porém, para que isso ocorra, outras condições devem possibilitar que os indivíduos possam estabelecer relações com os produtos culturais de sua comunidade, como as relacionadas ao acesso e às práticas da leitura legitimadas por essas sociedades. Essas, por sua vez, dependem das representações sociais a respeito, por exemplo, dos produtos culturais e de como com estes cada um deve relacionar-se. Carvalho (2009) demonstrou que o núcleo central das representações sociais acerca de leitura, de ler, de leitor e as funções atribuídas à leitura por professores do Ensino Médio estão relacionados.

Concordamos com Abric (2000) acerca de que as representações sociais, longe de serem um simples reflexo da realidade, se caracterizam como organizações significantes. Elas permitem ao indivíduo, em sua relação com o meio, físico ou social, integrar as características objetivas do objeto, às próprias experiências e se apropriar de um sistema de atitudes e normas responsável por seus comportamentos. Para a constituição dessas significações contribuem, simultaneamente, fatores contingentes – natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e fatores mais globais, que ultrapassam a situação em si mesma – contexto social e ideológico, posição do indivíduo na organização social, sua história e a do grupo. Nesse sentido, o referido autor reitera:

"[...] não existe uma realidade objetiva a priori, [...] toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto ideológico que o cerca. E é esta realidade reapropriada e reestruturada que constitui, para o indivíduo ou o grupo, a realidade mesma. Toda representação é, portanto, uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito" (ABRIC, 2000, p.27-28).

No caso do presente trabalho, as organizações significantes, isto é, as dimensões que respondem pelas representações sociais acerca das funções da leitura, são compreendidas como originariamente reconstruídas pelo indivíduo em seu sistema cognitivo e integradas aos valores que ele atribui à leitura. A importância de conhecer como estudantes recém-ingressos em cursos de graduação que visam à formação inicial de professores que valorizam essas funções é primordialmente reconhecida porque serão eles, como futuros profissionais, que deverão selecionar as dimensões dos fatores contingentes (ABRIC, 2000) e circunscrever condições para que seus alunos identifiquem a ação dos fatores que ultrapassam as situações específicas, isto é, a força das determinantes sociais e do sistema de valores legitimados socialmente.

No âmbito do panorama projetado pelas diretrizes curriculares nacionais relativas à formação de professores constata-se, ainda, que ganha destaque o "aprender a aprender" como uma das competências exigidas, decorrente da concepção majoritária acerca do mundo atual como sociedade do conhecimento/da informação.

Em face da posição ontológica e epistemológica assumida, considera-se que a identificação das funções que cada indivíduo atribui à leitura é importante por diversas razões. Entre estas as que se refletem nos modos de cada um se relacionar com os produtos culturais, os quais podem propiciar informações relevantes quanto às valorações sociais e pessoais acerca da leitura. Isso porque essas funções e os modos de ler decorrem dos efeitos multideterminantes das práticas socializadoras compartilhadas e legitimadas em um dado grupo social.

Entre essas práticas, ganham importância as que ocorrem em situações nas quais a intencionalidade e o planejamento do agente socializador as distinguem das demais. Poucos têm sido os estudos brasileiros que tomam como objeto de investigação, por exemplo, as funções que futuros professores atribuem à leitura (PULLIN et al., 2001; MOREIRA, 2007). Menos, ainda, se tem investigado acerca de como tais atribuições afetam suas práticas leitoras e em que medida essas se relacionam com as estratégias de leitura, estilos de aprendizagem e a motivação para aprender. Por entender-se que o conhecimento desses aspectos comportamentais é fundamental para o exercício do ofício de alunos (PERRENOUD, 1995), especificamente daqueles que pretendem ser professores, apresenta-se o presente trabalho, recorte de um projeto de pesquisa em andamento⁴, o qual busca, além de caracterizar esses aspectos em alunos de um curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira, auxiliá-los a identificar, analisar e modificar, quando necessário, algumas de suas táticas e estratégias para aprender.

Trabalhos estrangeiros como os de McNamara (2004a; 2004b), Graesser et al. (2003), McNamara e Harbersd (2006), Peverly et al. (2002) e Spooren et al. (1998), bem como os desenvolvidos no Centre for Development of Teaching and Learning apontam para os efeitos positivos da consciência e controle das estratégias de leitura para a aprendizagem. No Brasil, trabalhos como os de Freitas e Costa (2002), Rojo (2002), Kramer, Oswald (2002), Castello-Pereira (2003), entre outros, indicam defasagens na formação de professores como leitores. Não no sentido de que esses profissionais sejam “não-leitores” (BATISTA, 1998, p.23), mas no de que eles possam, de algum modo, ser considerados “leitores interditados” (BRITTO, 1998, p.61).

Para que cada um possa acompanhar criticamente a gama e velocidade de produções torna-se imprescindível a metacognição, sobretudo a relativa à leitura de textos acadêmicos, ao do estilo próprio de aprendizagem e àquilo que move individualmente cada um a ler e a aprender. Trabalhos, como os de Carvalho (2002; 2004), Carvalho e Silva (1996), Kiewra (2002), Kopke Filho (1997; 2001; 2002), Kuiper (2002), McNamara (2004 a; b), Portilho (2003, 2004 a; b), Rousenau (2005), Taillefer (2005) e Zibermman (2002), demonstram não só a relevância como a possibilidade efetiva de esforços em situações escolares, inclusive, em cursos de graduação para o desenvolvimento da metacognição acerca da leitura de textos prescritos para estudo.

Dificuldades em relação à leitura de textos acadêmicos, frequentemente vivenciadas por alunos do Ensino Superior (CARLINO, 2003; WITTER, 1997), parecem não ser geradas apenas pela complexidade dos textos propostos. Contribuem outras condições, como as relacionadas aos contornos de como essas leituras são indicadas, produzidas e posteriormente trabalhadas em situações escolares.

Muitas têm sido as recomendações quanto à necessidade de uma iniciação dos estudantes para as demandas específicas presentes em cursos de graduação. Alguns, como Carlino (2003), destacam a importância de uma alfabetização acadêmica, inclusive específica por campo disciplinar. Outros, por exemplo, Daniels (1999), Dauster (2001), Kopke Filho (1997), Pavão (2004) e Pullin (2007a; 2007b), têm-se preocupado com as práticas e estratégias de leitura utilizadas por estudantes universitários e recomendam ações que auxiliem a metacognição dessas práticas por parte desses leitores.

Em sendo a leitura “uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura” (BRITTO, 1998, p.69), as funções que o indivíduo passa a atribuir à leitura decorrem da força das práticas de socialização, legitimadas por sua comunidade e dimensionadas por sua experiência. Greaney e Newman (1990), após pesquisas desenvolvidas junto a leitores de países com estágios de desenvolvimento diferentes, identificaram dez funções básicas atribuídas à leitura:

- (1) **Aprendizagem** – voltada para a ampliação e desenvolvimento do conhecimento; ex.: leio porque me ajuda a aprender algo novo;
- (2) **Lazer** – quando a leitura é feita por ser divertida e interessante; ex.: leio porque é interessante e me faz feliz;
- (3) **Fuga** – é a leitura feita para esquecer aborrecimentos; ex.: leio porque sinto solidão;
- (4) **Estímulo** – quando a leitura favorece a imaginação, a fantasia; ex.: leio para pôr pensamentos na minha cabeça;
- (5) **Preencher o Tempo** – é a leitura feita por falta de outra atividade; ex.: leio para matar o tempo;
- (6) **Alvos Sociais Definidos** – quando a leitura se volta para a satisfação das necessidades pessoais e sociais; ex.: leio porque me ajudará a ter um bom trabalho;

(7) **Moralidade** – é a leitura que atende à formação moral e ética; ex.: leio para saber mais sobre a minha religião;

(8) **Autorrespeito** – quando a leitura se volta para a autorrealização; ex.: leio para me tornar uma pessoa importante;

(9) **Flexibilidade** – quando a leitura é priorizada entre outras formas de lazer; ex.: leio quando não há nada excitante na TV; e

(10) **Utilidade** – a leitura utilizada para o aprimoramento da linguagem oral e escrita; ex.: leio porque me ajuda com os trabalhos que irei realizar.

Estudos realizados no Brasil, tendo por foco a análise dessas funções, têm sido mais frequentes junto a alunos do Ensino Superior. Assim, Lopes e Ribeiro (1992), tendo por fonte o instrumento desenvolvido por esses autores, verificaram que alunos pós-graduandos de Biblioteconomia valorizaram mais e na ordem decrescente as funções de Aprendizagem, Lazer e Utilidade. Por sua vez, Oliveira (1993; 1996) constatou que alunos dos cursos de Engenharia e Fonoaudiologia valorizaram mais e nesta ordem as funções de Aprendizagem, Utilidade e Lazer. Mendonça et al. (1997), em estudo junto a alunos de graduação e pós-graduação, identificaram que essas três funções foram as mais valorizadas, independente do nível de escolarização e curso. Pullin et al. (2001), em estudo realizado junto a alunos do Ensino Médio, matriculados no Magistério, verificaram que as funções de Aprendizagem e a de Autorrespeito foram as mais valorizadas. Em vista da relevância dos efeitos das práticas socioculturais para a leitura, nomeadamente quanto às metas que movem os indivíduos para ler e que podem restringi-los para se envolverem nessa produção, o presente relato objetiva apresentar as análises relativas às funções atribuídas à leitura por alunos recém-ingressos em um curso de Pedagogia.

Metodologia

Participaram desta pesquisa 135 alunos dos 222 matriculados na 1ª série do curso de Pedagogia de uma instituição pública do estado do Paraná. O curso é ofertado em dois turnos, diurno e noturno, com duas turmas em cada turno. Das turmas noturnas participaram 64 dos 87 alunos matriculados, sendo os demais das turmas diurnas. Doravante, para fins de relato, os participantes do turno diurno serão identificados por GD, e os do noturno por GN.

Para a coleta dos dados foi utilizada a Escala das Funções da Leitura, proposta por Greaney e Newman (1990), traduzida, adaptada e testada por Geraldina Porto Witter, em 1990. A escala é composta por 50 afirmações seguidas por espaços para que o respondente assinale o grau de sua concordância quanto ao enunciado. As opções de resposta são as que seguem: "Muito; Mais ou Menos; Pouco; Nada". Os itens do instrumento permitem identificar dez funções atribuídas à leitura: (1) Aprendizagem; (2) Lazer; (3) Fuga; (4) Estímulo; (5) Preenchimento do Tempo; (6) Alvos Sociais Definidos; (7) Moralidade; (8) Autorrespeito; (9) Flexibilidade; (10) Utilidade. Conjuntos de cinco itens exclusivos distribuídos ao longo da escala viabilizam a pontuação por função.

A síntese do projeto de pesquisa foi apresentada em cada turma. Expostos os objetivos do projeto, esclarecidas as condições de participação e definindo-se que esta deveria ser voluntária e expressa pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido², foi iniciada a coleta dos dados coletivamente em cada turma.

Resultados e Discussão

Para o cálculo da pontuação individual obtida a partir das respostas dos participantes à escala utilizada, foram atribuídos valores pelo grau de concordância do respondente ao item. Os valores utilizados foram: quatro = muito; três = mais ou menos; dois = pouco; um = nada.

O total máximo de pontuação que o instrumento viabiliza por função é 20, visto cinco itens comporem a avaliação de cada uma das funções. Caso os 135 participantes tivessem respondido a todos os itens, a pontuação máxima estimada por função seria de 2.700 pontos. Porém, apenas 131 responderam a todos os itens. A pontuação máxima obtida por função, prevista pelo número de respondentes (PE), e os valores obtidos em cada função (PO) são apresentados na Tabela 1, a qual informa o respectivo número de respondentes por função.

Tabela 1: Pontuações esperadas (PE) e obtidas (PO) por função (n = 135)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
	(n = 131)	(n = 130)	(n = 125)	(n = 126)						
PE	2.620	2.600	2.500	2.520	2.520	2.520	2.520	2.520	2.520	2.520
PO	1.108	1.291	1.955	1.529	1.956	1.601	1.139	1.916	1.643	1.026

Códigos: F1 = Aprendizagem; F2 = Lazer; F3 = Fuga; F4 = Estímulo; F5 = Preencher o Tempo; F6 = Alvos Sociais Definidos; F7 = Moralidade; F8 = Autorrespeito; F9 = Flexibilidade; F10 = Utilidade.

De modo geral, como pode ser verificado, as pontuações obtidas por função localizaram-se no intervalo de 40,7% a 78,3% dos valores máximos estimados por função e número de respondentes. A Tabela 1 viabiliza, ainda, a identificação da hierarquia da valoração das funções da leitura, entre os participantes (GD e GN).

Levando-se em conta a porcentagem dessas pontuações em relação às esperadas, a sequência, quanto à valoração constatada, é a que segue: Fuga (78,3%), Preencher o Tempo (77,6%), Autorrespeito (76,3%), Flexibilidade (69,2%) e Alvos Sociais Definidos (63,5%). As funções que obtiveram menor pontuação foram: Lazer (49,6%), Moralidade (45,2%), Aprendizagem (42,3%) e Utilidade (40,7%).

Atribuir à leitura primordialmente as funções de Fuga, em que a leitura é feita para esquecer aborrecimentos, e de Preencher o Tempo, em que a leitura é realizada por ausência de oportunidades para o indivíduo se engajar em outras atividades, merece destaque, especialmente quando levadas em consideração as características dos participantes. Estes, em sua escolaridade anterior, frequentaram a escola 11 anos pelo menos. Contudo, essa experiência não parece ter sido suficiente para terem vivenciado, por exemplo, a leitura como atividade importante para a aprendizagem. Os resultados assim o apontam: a função de Aprendizagem encontra-se entre as menos valorizadas pelos participantes. Dos 2.620 pontos possíveis, apenas 1.108 foram obtidos pelos respondentes (n = 131).

A revisão dos trabalhos de Mauger e Poliak e de Baudelot e Cartier feita por Eiterer (2004), apesar de as pesquisas terem sido conduzidas com leitores franceses, auxilia a compreender a força dos efeitos das múltiplas práticas de mediação da leitura por alguns dos professores. Em parte, porque os alunos tendem a reproduzir os valores atribuídos à leitura por seus professores (FLECK, 2000).

Os resultados obtidos no presente trabalho, possivelmente por seus participantes serem recém-ingressos no Ensino Superior, diferem da tendência verificada em estudos anteriores, como assinalado no referencial teórico (LOPES; RIBEIRO, 1992; OLIVEIRA, 1993; 1996; PULLIN et al. 2001, por exemplo). Buscou-se, então, verificar se as relações entre as pontuações atribuídas a cada uma das funções convergiam com as obtidas em estudos anteriores. Para tanto, foi usado o Teste R de Sperman (SIÉGEL, 1977). Apesar de a maioria das relações obtidas apontar para a significância destas, a força dessas relações de modo geral é baixa, conforme pode ser visualizado na Tabela 2.

Tabela 2: Correlações entre as funções (n = 135; nível de significância = 0,05)

Funções	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
F1	-	0,43*	0,29*	0,48*	0,18*	0,46*	0,64*	0,26*	0,28*	0,46*
F2		-	0,40*	0,55*	0,37*	0,18*	0,30*	0,04	0,47*	0,11
F3			-	0,45*	0,65*	0,31*	0,38*	0,31*	0,52*	0,13
F4				-	0,36*	0,29*	0,45*	0,17*	0,40*	0,20*
F5					-	0,29*	0,18*	0,31*	0,63*	0,08
F6						-	0,46*	0,69*	0,39*	0,62*
F7							-	0,38*	0,27*	0,38*
F8								-	0,37*	0,50*
F9									-	0,23*
F10										-

Códigos: F1 = Aprendizagem; F2 = Lazer; F3 = Fuga; F4 = Estímulo; F5 = Preencher o Tempo; F6 = Alvos Sociais Definidos; F7 = Moralidade; F8 = Autorrespeito; F9 = Flexibilidade; F10 = Utilidade.

*Correlações significantes

As correlações significantes verificadas no presente trabalho variaram no intervalo de 0,17 (Estímulo X Autorrespeito) a 0,69 (Alvos Sociais Definidos X Autorrespeito). Ao contrário de outros estudos (LOPES; RIBEIRO, 1992; PULLIN et al. 2001; CARVALHO, 2009), não foram registradas relações negativas entre as dez funções da leitura, conforme identificadas, e passíveis de medição pela escala proposta por Greaney e Newman (1990).

Das 45 relações averiguadas, as mais fortes e significantes foram encontradas entre as funções: Alvos Sociais Definidos e Autorrespeito (0,69*), Fuga e Preencher o Tempo (0,65*), Aprendizagem X Moralidade (0,64*) e Alvos Sociais Definidos e Utilidade (0,62*). Pullin et al. (2001) registraram nesse patamar as seguintes correlações significantes: Aprendizagem X Estímulo (0,62*) e Fuga X Preencher o Tempo (0,81*). Os resultados obtidos por Carvalho (2009) junto a professores do Ensino Médio evidenciaram as seguintes correlações significantes: Aprendizagem X Lazer (0,65*), Aprendizagem X Estímulo (0,70*), Lazer X Fuga (0,74*), Lazer X Alvos Sociais Definidos (-0,64*) e Moralidade X Utilidade (0,81*). Lopes e Ribeiro (1992) constataram junto a estudantes de pós-graduação em Biblioteconomia as correlações que seguem: Aprendizagem x Alvos Sociais Definidos (0,76*), Lazer X Flexibilidade (0,78*), Estímulo X Alvos Sociais Definidos (0,86*), Alvos Sociais Definidos X Autorrespeito (0,68*), Alvos Sociais Definidos X Utilidade (0,74*), Moralidade X Autorrespeito (0,69*) e Autorrespeito X Utilidade (0,64*). De modo geral, os resultados obtidos no presente trabalho, em parte, se aproximam dos obtidos nos estudos citados, especialmente entre as funções Alvos Sociais Definidos X Autorrespeito.

As relações obtidas no presente estudo podem ser analisadas a partir dos conceitos de cada função de leitura, os quais embasaram a elaboração dos itens do instrumento utilizado neste trabalho. Assim, quando a leitura foi considerada como meio alternativo para a satisfação de necessidades pessoais e sociais, ela foi associada à função de promoção do Autorrespeito, resultado de autorrealização e de autoengrandecimento. Fugir de aborrecimentos ou evitar o tédio são percepções acerca das funções da leitura relacionadas de modo coerente.

O mesmo raciocínio pode ser empregado para a compreensão da relação significativa entre as funções de Lazer e Estímulo. Segundo especialistas da área da motivação (DECI; RYAN, 2000), o envolvimento intrínseco para a realização de uma tarefa específica é relacionado com o que se faz apenas pelo prazer inerente à atividade, sem que para isso seja necessário receber qualquer recompensa externa. Refere-se à tendência humana para buscar novidades e desafios, uma inclinação ao interesse espontâneo, assimilação, domínio e para a exploração.

Para o grupo de estudantes investigados, o papel de aprendizagem da leitura associa-se com a obtenção de formação ética, moral e religiosa. Por outro lado, aprender por meio da leitura não foi relacionado com as funções de Utilidade, Autorrespeito ou para a obtenção de Alvos Sociais Definidos. Esta última função esteve associada com Utilidade, ou seja, a leitura vista como um instrumento para a obtenção de aprimoramento da linguagem ou para a realização de trabalhos acadêmicos.

Como já assinalado, a escola é um dos importantes espaços sociais de formação de indivíduos críticos, com capacidade para compreender sua realidade, e para atingir essa meta o trabalho do professor é fundamental. Por se saber que as funções que os professores atribuem à leitura afetam, além de seus modos de ler, suas práticas (FLECK, 2000), e que esses profissionais são tomados como modelo, frequentemente por parte dos alunos, a força socializadora desses profissionais para a formação de seus alunos como leitores aumenta. Em sendo assim, os resultados do presente estudo são preocupantes. Em parte, porque eles sugerem que para os participantes deste estudo a leitura não é considerada como recurso para a aprendizagem. Vale questionar se até concluírem o curso de Pedagogia as funções que este grupo atribui à leitura serão ou não modificadas.

Oliveira (1993), uma das primeiras a usar a escala utilizada no presente trabalho, propôs três níveis para análise dos resultados obtidos por função: Alto, para pontuações localizadas entre 11 e 15, Médio, para pontuações entre 6 e 10, e Baixo, para resultados situados no intervalo de 0 a 5. Tomando-se por referência essa sugestão, compararam-se os resultados obtidos junto aos participantes do turno diurno (GD, com n = 64) e aos do noturno (GN, com n = 71). A frequência da distribuição dos participantes em cada um desses níveis, por função, pode ser visualizada na próxima tabela.

Tabela 3: Distribuição dos participantes de cada turno por nível de valoração das funções (GD n = 64; GN n = 71)

Função	Nível	GD	GN	Função	Nível	GD	GN
	ALTO	31	12		ALTO	49	50
F1	MÉDIO	29	52	F6	MÉDIO	13	14
	BAIXO	4	7		BAIXO	2	7
	ALTO	25	20		ALTO	40	44
F2	MÉDIO	37	43	F7	MÉDIO	20	20
	BAIXO	1	8		BAIXO	4	7
	ALTO	54	64		ALTO	56	44
F3	MÉDIO	6	2	F8	MÉDIO	6	20
	BAIXO	4	5		BAIXO	2	7
	ALTO	39	47		ALTO	51	58
F4	MÉDIO	22	19	F9	MÉDIO	9	6
	BAIXO	3	4		BAIXO	4	7
	ALTO	55	61		ALTO	6	10
F5	MÉDIO	5	5	F10	MÉDIO	45	44
	BAIXO	4	5		BAIXO	13	17

Códigos: F1 = Aprendizagem; F2 = Lazer; F3 = Fuga; F4 = Estímulo; F5 = Preencher o Tempo; F6 = Alvos Sociais Definidos; F7 = Moralidade; F8 = Autorrespeito; F9 = Flexibilidade; F10 = Utilidade.

A leitura da Tabela 3 permite identificar que os participantes de ambos os turnos valorizam as funções da leitura no nível alto, conforme critérios de Oliveira (1996). As informações dessa tabela permitem que se constate que as funções de Aprendizagem, Lazer e Utilidade foram avaliadas por parte dos participantes do noturno (GN) no nível médio. Esse nível de avaliação das funções registrou-se unicamente para a função Utilidade (F10) nos participantes do diurno, isto é, do GD.

De modo geral, o que se verifica é que proporcionalmente mais participantes do turno noturno atribuíram a maior valoração para as funções de Fuga, Estímulo, Flexibilidade e Utilidade, ao passo que os registros dos participantes do diurno informam essa valorização para as funções de Aprendizagem, Lazer, Alvos Sociais Definidos e Autorrespeito.

Uma leitura comparativa acerca dos níveis de valorização das funções da leitura por turno em que o participante se encontrava matriculado pode ser feita a partir da Tabela 4.

Tabela 4: Porcentagem de participantes por nível de valoração das funções (GP1 n = 64; GP2 n = 71)

Função	Nível	GD	GN	Função	Nível	GD	GN
	ALTO	48,4	16,9		ALTO	76,6	70,4
F1	MÉDIO	45,3	73,2	F6	MÉDIO	20,3	19,7
	BAIXO	6,2	9,8		BAIXO	3,1	9,8
	ALTO	39,7	28,2		ALTO	62,5	62
F2	MÉDIO	58,7	60,6	F7	MÉDIO	31,2	28,2
	BAIXO	1,6	11,3		BAIXO	6,2	9,8
	ALTO	84,4	90,1		ALTO	87,5	62
F3	MÉDIO	9,4	2,8	F8	MÉDIO	9,4	28,2
	BAIXO	6,2	7		BAIXO	3,1	9,8
	ALTO	60,9	67,1		ALTO	79,9	81,7
F4	MÉDIO	34,3	27,1	F9	MÉDIO	14,1	8,4
	BAIXO	4,6	5,7		BAIXO	6,2	9,8
	ALTO	85,9	85,9		ALTO	9,4	14,1
F5	MÉDIO	7,8	7	F10	MÉDIO	70,3	62
	BAIXO	6,2	7		BAIXO	20,3	23,9

Códigos: F1 = Aprendizagem; F2 = Lazer; F3 = Fuga; F4 = Estímulo; F5 = Preencher o Tempo; F6 = Alvos Sociais Definidos; F7 = Moralidade; F8 = Autorrespeito; F9 = Flexibilidade; F10 = Utilidade.

Considerando-se que, de algum modo, as representações sociais acerca das funções da leitura podem ser delineadas a partir das respostas dos participantes à escala utilizada como instrumento para obter a valoração dessas funções e que, segundo Abric (2000), essas representações decorrem da contribuição de fatores contingentes imediatos e de fatores mais globais, uma hipótese emerge desses resultados. Isso porque, se entre os fatores contingentes imediatos se situam a natureza, os limites da situação, o contexto e a finalidade da atividade, e se entre os fatores mais globais estão aqueles que ultrapassam a situação propriamente dita, que decorre do contexto social e ideológico, da posição do indivíduo na organização social, da sua história e da do grupo, uma possível explicação para os resultados obtidos é a de que se levem em conta as diferentes realidades que foram sendo construídas pelos participantes, aliadas às condições do exercício do ofício de aluno até o final do Ensino Médio para justificar parte dos contornos do quadro dos resultados apresentados. Entre os argumentos empíricos deste trabalho que sustentam essa hipótese estão os que decorrem das valorações diferentes demonstradas pelos participantes do turno diurno e noturno: enquanto os do diurno valorizaram mais as de Aprendizagem, Lazer, Alvos Sociais Definidos e Autorrespeito, os do noturno valorizaram as de Fuga, Estímulo, Flexibilidade e Utilidade.

Conforme demonstrado por Rizzatti (2008), as inabilidades do docente para o trato com a leitura tendem a redundar em inabilidades discentes, principalmente em contextos nos quais a família não propicia ocasião e suportes para práticas de letramento que possam preencher as lacunas da formação escolar. Nesse quesito, os resultados relatados no presente trabalho, circunscritos a alunos ingressantes em um curso de Pedagogia, em especial os relacionados à hierarquia da valoração das funções da leitura, podem estar evidenciando que, supostamente, seus professores, desde a Educação Infantil ao final do Ensino Médio, não deveriam estar devidamente aptos a contribuir para a formação, atitudes e valoração da leitura desses participantes. Conforme discutido pela autora, professores não leitores não são produtores de texto de fato e, conseqüentemente, não podem mediar a formação de leitores e produtores de texto. De acordo com o entender da autora deste trabalho, isto, conseqüentemente, pode interferir na valoração da leitura, por parte dos discentes, alimentando-se dessa forma uma cadeia. Isso posto, e considerando-se que os participantes deste estudo exercerão profissionalmente a função de professores, desde as séries iniciais, caso permaneçam a atribuir funções à leitura, como as demonstradas pelos resultados obtidos, é de se supor que eles tenderão a repetir o que foram levados a reconhecer como funções da leitura.

Ao se tomar o sentido da educação como "o ato de **acolher os jovens no mundo**, ou seja, torná-los aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições públicas que formam nossa herança simbólica comum" (CARVALHO, 2006, p.56, destaques do autor), não se podem ignorar as ponderações de Orlandi (2001) acerca do sujeito-leitor, quando esta autora esclarece ser ele constituído por distintos efeitos discursivos, visto que: "[...] representa a conjugação de duas historicidades: a história de suas leituras e a história de leituras do texto" (ORLANDI, 2001, p.11-12). A constituição da identidade de cada leitor

resulta, ainda, dos efeitos da conjunção dessas historicidades pela ruptura com os padrões do saber-ler do mundo cultural em que ele foi recebido, visto que "a formação de si mesmo como leitor autêntico, autônomo e singular, supõe uma ruptura com essa filiação, uma crise que emancipa o saber-ler do mundo cultural em que ele foi recebido como herança" (FRAISSE; POMPOUGNAC; POULAIN, 1997, p.48). Romper com essa filiação não significa que quem o faz deva deixar de usar os suportes de leitura presentes nos contextos de sua vida, mas que deve assumir uma postura autônoma e emancipada em relação aos modos de ler próprios do saber-ler cultural. Porém, para isso a colaboração de outros se faz imprescindível. Entre estes, os que exercem seu ofício em escolas, como os professores.

Uma vez que os modos de o indivíduo se relacionar cognitiva e afetivamente com a leitura decorrem dos efeitos das práticas propiciadas pelas gerações mais velhas, especialmente daquelas exercidas pela família e pela escola, e como a constituição de um bom leitor é forjada ao longo da vida por contingências socioculturais das mais diversas ordens para que ele seja qualificado como tal, é necessário que sejam enunciadas pelo menos as principais. Entre as contingências de natureza econômica estão as que influenciam, por exemplo, as condições de tempo e de acesso aos suportes de leitura, e entre as de natureza simbólica as relacionadas aos modos legitimados de ler e valorizar a leitura. Quaisquer dessas contingências não são homogêneas para todos, porém interferem na constituição de cada um como leitor.

Chartier (1999) assinala que muitos dos alunos, futuros professores, "têm a sensação de que o proveito que tiram de suas leituras é pequeno, incerto, aleatório" (p.89). Seria, então, essa a principal razão de como os participantes deste trabalho valorizam a leitura? Apesar da "dimensão capital da formação inicial" (CHARTIER, 1999, p.93), pouco se tem investido nessa etapa de formação escolar e mesmo nas anteriores, para a formação de leitores competentes. A autora deste trabalho concorda com Chartier (1999) quanto à necessidade de docentes universitários, envolvidos na formação de novos professores, estarem atentos às

"[...] formas pelas quais a leitura (o que é lido e as maneiras de ler) se integra na preparação da profissão [professores, visto que por elas], transmite-se de forma concreta uma relação com o escrito como ferramenta de trabalho profissional, como espaço de cultura pessoal, como referente compartilhado" (CHARTIER, 1999, p.96).

Brito (2007) analisou os resultados do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), realizado em 2005 com alunos de cursos de licenciatura. Na comparação entre o desempenho dos estudantes por curso, a Pedagogia apresentou o resultado mais baixo, entre os ingressantes e os concluintes, no que dizia respeito à formação geral. Segundo a autora, considerando-se que a formação de professores para atuar no início da escolaridade ocorre nos cursos de Pedagogia, tarefa para a qual se pressupõe uma formação geral e um domínio dos conteúdos da área bastante fortes, os resultados obtidos nesse trabalho são no mínimo inquietantes.

O bom leitor deve assumir uma postura autônoma, crítica e emancipada em relação às funções estabelecidas por sua comunidade quanto à leitura. Para tanto, a metacognição dos processos envolvidos na leitura, da valoração culturalmente a ela atribuída e de como ele a valoriza deve ser (re)conhecida. Esse conhecimento e a subsequente possibilidade de controle das estratégias, práticas e modos de ler, por terem sua origem na história individual, gerada em situações anteriores de aprendizagem, em sua maioria, vinculadas à mediação que se fez presente em contextos interativos, como os passíveis de serem propiciados em sala de aula por professores, são relevantes para o exercício dos "ofícios" de professor e do aluno. As diferenças quanto à valoração das funções da leitura registradas nos alunos dos dois turnos possivelmente demonstrem esses efeitos, o que sugere a necessidade de que tais dimensões atitudinais acerca da leitura sejam trabalhadas em cursos de formação de professores, nomeadamente dos que, por razão de ofício, serão os atores responsáveis na escola pela formação inicial de novos leitores.

Referências

- ABRIC, J.-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, p. 27-38, 2000.
- BATISTA, A. A. G. Os(As) professores(as) são "não-leitores? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-60, 1998.
- BRITO, M. R. F. de. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. *Avaliação*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 401-43, 2007.
- BRITTO, L. P. L. Leitor interdito. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-78, 1998.
- CARLINO, P. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, Mérida, v.6, n. 20, p. 409-20, 2003.
- CARVALHO, J. S. F. Acolher no mundo: educação como iniciação nas heranças simbólicas comuns e públicas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: Editora da Unes, p. 61-72, 2006.
- CARVALHO, M. A. O. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 7-20, 2002.
- _____. O. Trajetórias de leituras de estudantes de Pedagogia: avanços, aquisições, dificuldades. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 13, n. 21, p. 61-76, 2004.
- _____; SILVA, M. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. *Ciência Hoje*, São Paulo, v. 21, n. 121, p. 68-72, 1996.
- CARVALHO, M. G. *A leitura nas representações sociais de professores do Ensino Médio*. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- CASTELLO-PEREIRA, L. T. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas: Alínea, 2003.
- CHARTIER, A.-M. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Org.) *Leitura: práticas, impressos, letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 89-97, 1999.
- COTTRELL, K. G.; McNAMARA, D. S. Cognitive precursors to science comprehension. In: ANNUAL MEETING OF THE COGNITIVE SCIENCE SOCIETY, 24., 2002, Fairfax. *Proceedings...* Mahwah: Laurence Erlbaum, 2002. p. 244-9. Disponível em: <<http://csjarchive.cogsci.rpi.edu/Proceedings/2002/CogSci02.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2005.
- DANIELS, B. G. La metacognición y la comprensión de lectura: estrategias para los alumnos del nivel superior. *Revista de Educación / Nueva Época*, Guadalajara, v. 8, p. 1-10. Disponível em: <<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8ofeliap.html>>. Acesso em: 15 mar. 2001.
- DAUSTER, T. Os universitários: modo de vida, práticas leitoras e memória. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2001.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, Mahwah, v. 11, n. 4, p. 227-68, 2000.
- EITERER, C. L. As finalidades da leitura na sala de aula: uma revisão necessária. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1/ 2, p. 157-69, 2004.
- FRAISSE, E.; POMPOUGNAC, J.-C.; POULAIN, M. Relatos de aprendizagem. In: _____. *Representações e imagens da leitura*. São Paulo: Ática, 1997.
- FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R.(Orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002.

GALVÃO, A. M. O. (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 89-97, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto, 2008.

GRAESSER, A. C.; McNAMARA, D. S.; LOUWERSE, M. M. What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In: SWEET, A. P.; SNOW, C. E. (Org.). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford, p. 82-98, 2003.

GREANEY, V.; NEWMAN, S. B. The functions of reading: a cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, Newark, v. 25, n. 3, p.171-95, 1990.

KIEWRA, K. A. How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory into Practice*, v. 41, n. 2, p. 71-80, 2002.

KOPKE FILHO, H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 1, n. 2/3, p. 59-67, 1997.

KUIPER, R. A. Enhancing metacognition through the reflective use of self-regulated learning strategies. *Journal of Continuing Education in Nursing*, Pitman, v. 2, p. 78- 87, 2002.

LOPES, T. M. J; RIBEIRO, M. S. P. Funções da leitura entre pós-graduandos de biblioteconomia. *Trans-in-formação*, Campinas, v. 4, n. 1-3, p. 45-54, 1992.

McNAMARA, D. S. Learning from text: effects of text structure and reader strategies. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 37, n. 55, p. 19-30, 2004a.

_____; SERT: self-explanation reading training. *Discourse Processes*, Norwood, v. 38, n. 1, p. 1-30, 2004b.

_____; HARBERSD, H. *Reading skills of students at-risk for academic failure in high school*. 2006. Disponível em: <http://speechpathology.com/articles/article_detail.asp?article_id=216>. Acesso em: 15 mar. 2007

MENDONÇA, G. G. L.; BURITI, M. A.; OLIVEIRA, M. H. M. A.; GARGANTINI, M. B. M. As funções da leitura para graduandos e pós-graduandos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 37-46, 1997.

MOREIRA, L. S. G. *Leitura e suas práticas: um estudo junto a professores e alunos de um curso de Ensino Médio para a formação de professores*. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

OLIVEIRA, M. H. M. A. *A leitura do universitário: estudo comparativo entre os Cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUCCAMP*. 1993. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1993.

_____. Funções da leitura para estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 1, n.1, p. 61-8, 1996.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2001.

PAVÃO, A. A dimensão formadora da universidade na construção do habitus da leitura e da escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. *Anais...* 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt10/t103.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2005.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995.

PEVERLY, S. T.; BROBST, K. E.; MORRIS, K. S. The contribution of reading comprehension ability and meta-cognitive control to the development of studying in adolescent. *Journal of Research in Reading, Leeds*, v. 25, n. 2, p. 203-16, 2002.

PORTILHO, E. M. L. A aprendizagem na universidade: os estilos de aprendizagem e a metacognição. In: ENCONTROS NACIONAIS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12. 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: [S.n.t], 2004a.

_____. Estilos de aprendizaje y metacognición: el aprendizaje universitario. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE, 1., 2004, Madri. *Actas...*, 2004b. Disponível em <<http://www.abpp.com.br/abpppsul/artigos/evaluacion-de-los-e-a-y-metacognicion-en-estudiantes-universitarios.doc>> Acesso em: 30 maio 2006.

PULLIN, E. M. M. P. Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, p. 51-62, 2007.

_____. et al. Práticas de leitura e formação de professores. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001, Cianorte. *Anais...* 1 CD.

_____; PULLIN, A. M. P. Leitura de alunas de um mestrado em educação : implicações para o ensino e pesquisa. In: PINHO, S. Z. et al. (Org.). *Formação de educadores: modos de ser educador: artes e técnicas ciências e políticas*. São Paulo: Unesp, 2007.

RIZZATTI, M. E. C. Implicações metodológicas do processo de formação do leitor e do produtor de textos na escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 55-82, 2008.

ROJO, R. H. R. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCN's "ler é melhor que estudar". In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, p. 31-50, 2002.

ROSENAU, L. S. *A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo*. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, Curitiba, 2005.

SIEGEL, S. *Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

SPOOREN, W.; MULDER, M.; HOEKEN, H. The role of interest and text structure in professional reading. *Journal of Research in Reading*, Leeds, v. 21, n. 2, p.109-20, 1998.

TAILLEFER, G. Reading for academic purposes: the literacy practices of British, French and Spanish Law and Economics students as background for study abroad. *Journal of Research in Reading*, Leeds, v. 28, n. 4, p. 435-51, 2005.

WITTER, G. P. Leitura e universidade. In: _____. (Org.). *Psicologia: leitura e universidade*. Campinas: Alínea, v. 1, p. 9-18, 1997.

ZIBERMMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner. *Theory into Practice*, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

Endereço para correspondência

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
E-mail: pullin@uel.br

Recebido em: 15/11/2009
Aprovado em: 02/09/2010
Revisado em: 02/09/2010

¹Projeto Metacognição e leitura: efeitos na aprendizagem e motivação em universitários, com apoio da Fundação Araucária.

²Parecer de aprovação 197/2009 do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL).