

## **LEITURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: DESVENDANDO SUAS NUANCES NA PUC–CAMPINAS**

VANESSA DA SILVA PEREIRA ROSA.

### **Resumo**

Nosso trabalho de conclusão de curso destinou-se a entender a realidade de práticas de leitura de alunos do primeiro e do último ano, do curso de graduação em Ciências Sociais de 2008 da PUC–Campinas, no período noturno. Pretendíamos, partindo do ponto de vista das Ciências Sociais e da Educação, fazer uma reflexão sobre a leitura num contexto histórico onde as novas tecnologias, cada vez mais, ressignificam o ensino. Entendemos a leitura como estimuladora da reflexão e o acesso a essa prática como indicador de desigualdades e discriminações sociais, presentes em instituições como a escola e a família, desde o Brasil–colônia. A metodologia foi composta por pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas. A nossa análise pretendeu revelar como os alunos desse curso lidam com a busca, as iniciativas bem-sucedidas ou frustrações, obstáculos, dificuldades ou facilidades em relação ao ato de ler. Procuramos situar as Políticas Públicas que orientam as diretrizes curriculares dos cursos de Ciências Sociais no país. Outro ponto desenvolvido foi o histórico das Ciências Sociais na PUC–Campinas e certas mudanças em seus projetos pedagógicos. Como resultados finais, procuramos apontar possíveis sugestões, motivações e dificuldades a partir das entrevistas realizadas, no sentido de contribuir para o Projeto Pedagógico da Faculdade de Ciências Sociais, no que diz respeito ao cotidiano da leitura do corpo discente da faculdade.

### **Palavras-chave:**

Leitura, Ciências Sociais, Ensino Superior.

## DIFERENTES LEITURAS SOBRE O CONCEITO DE LEITURA

Marilena Chauí (2004) afirma que ler "é aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento dos outros. Ler é retornar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho da nossa própria reflexão" (CHAUÍ, 2004: 21) e se pararmos para pensar nisto, veremos que grande parte do patrimônio cultural, científico e histórico da humanidade, como diria Ezequiel T. da Silva, em "Leitura & Realidade Brasileira" (1985), está contido em livros, ou seja, teremos de ler para ter acesso a todo esse universo ou, pelo menos, ter contato com pessoas que leram. No entanto, isso não quer dizer que leitura se resume a signos escritos, uma vez que Maria Helena Martins (1992) concebe essa ação de modo a ampliá-la ao decifrar de todas as linguagens, quaisquer que sejam. Amparados em constatações como estas nos propomos a discutir neste trabalho a realidade de leitura de alunos que ingressaram e que concluíram suas graduações em 2008 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas no curso de Ciências Sociais.

\* \* \*

## (RE)LENDO CONTEXTO: A TRAJETÓRIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA PUC-CAMPINAS

É possível encontrar nas palavras de Dulce M. Pompêo de Camargo, em "Os Cursos de Ciências Sociais, Geografia e História no Contexto Geral da PUCCAMP: subsídios para planejamento curricular" (1995), a afirmação de que o curso de Ciências Sociais, por ter sido implantado entre 1942 e 1955, junto com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tem uma trajetória mais longa do que a própria PUC-

Campinas e só veio a se estabelecer em 1955. Após o surgimento da universidade, a implantação efetiva do curso durou de 1956 a 1963. De 1963 a 1971 veio a constituição de um Departamento e a conquista de um espaço próprio na universidade (CAMARGO, 1995). A criação do Instituto de Ciências Humanas, de 1971 a 1981, deu-se na mesma época na qual vigorou os preceitos dessa Reforma Universitária (CAMARGO, 1995).

A leitura do material elaborado pela então diretora da Faculdade de Ciências Sociais, Sônia Regina da Cal Seixas Barbosa, intitulado "Apresentação do Histórico das Mudanças do Projeto Pedagógico de Ciências Sociais (2001-2004): introdução ao documento a ser apresentado ao MEC" (2007), evidencia-nos que os anos de 1981 a 1989 dizem respeito ao desenvolvimento de um Projeto Pedagógico para o Curso de Ciências Sociais, em paralelo à construção de um Projeto Pedagógico comum a toda a universidade.

No Projeto Pedagógico de 1989, as diretrizes que receberam destaque dizem respeito à relação ensino e pesquisa, teoria e prática, interdisciplinaridade e espírito crítico. Segundo o Projeto (1989), os cientistas sociais têm diante de si a responsabilidade de criar meios para demonstrar a unidade entre teoria e prática, bem como promover a ligação do método à criatividade e vice-versa. O Projeto (1989) afirma que, antes de iniciar a pesquisa social propriamente dita, o alunado deve familiarizar-se com as *técnicas de leitura*, elaboração de seminário, redação de trabalho científico, etc.

O Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais implementado a seguir, em 2001, trouxe entre seus objetivos o aperfeiçoamento da relação teoria e prática, a integração bacharelado/licenciatura, bem como o estímulo da autonomia intelectual dos estudantes, da capacidade analítica e uma ampla formação humanística.

A leitura de textos é citada explicitamente uma única vez no item de recursos didáticos, da seguinte maneira: "o primeiro desafio, especialmente nos primeiros semestres, é o de habilitar os alunos a ler, compreender e interpretar criticamente textos acadêmicos" (Projeto Pedagógico da Faculdade de Ciências Sociais, PUC-Campinas, 2007:24).

Em 2004 houve a incorporação de um Projeto de Adequação Curricular ao Projeto Pedagógico vigente, cuja diretriz é a formação social, política e cultural, que privilegia a especificidade sem emprestar tratamento de especialização à formação acadêmica, dentro de uma competência equilibrada que fornece fundamentos epistemológicos das áreas de formação acadêmico-profissional do bacharel, do licenciado e da formação integral. O Projeto de Adequação Curricular (2004) adverte que as fronteiras entre as Ciências Sociais são críticas e caminham para a sua superação; desse modo, as disciplinas devem favorecer a reflexão sobre a ciência, sua ligação com a sociedade e historiar a formação do pensamento social de acordo com os clássicos e as obras contemporâneas.

O parecer CNE/CES 492/2001 publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001 nos diz que os princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares para o curso de Ciências Sociais são: formação teórico-metodológica sólida; estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica e uma ampla formação humanística; a referência de que o curso é um percurso que abre possibilidades e não apenas uma grade curricular; que deve haver um projeto pedagógico com objetivos do curso, interligação entre disciplinas, linhas, núcleos de pesquisa, pontos específicos da formação e os projetos de extensão.

Em suma as exigências do MEC para o bacharelado/licenciatura plena são de, no mínimo, mil e oitocentas horas de conteúdos curriculares; quatrocentas horas de prática; quatrocentas horas de estágio e duzentas horas de atividades acadêmicas científicas. As horas correspondentes às práticas estão distribuídas no curso de Ciências Sociais da PUC-Campinas do primeiro ao sétimo período com carga horária de dezessete horas para cada disciplina básica, integrando, assim, os conteúdos específicos de Sociologia, Ciência Política e Antropologia às disciplinas de licenciatura plena e aos conteúdos que serão ministrados no Ensino Fundamental e Médio. Já o estágio é oferecido a partir do quinto período com carga semestral de cento e duas horas supervisionadas.

\* \* \*

## METODOLOGIA

Nossas vantagens ao usar a pesquisa documental no trabalho de conclusão de curso são que os documentos continuam a ser uma fonte estável, rica e passíveis de consulta várias vezes, podendo servir a outros estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Os documentos não se resumem a "uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto" (LÜDKE & ANDRÉ, 1986: 39). Quanto aos procedimentos metodológicos: a primeira decisão disse respeito à caracterização do tipo de documento que seria usado, que poderia ser oficial, técnico etc. Lüdke e André (1986) indicaram duas unidades possíveis de análise de conteúdo. A primeira é a unidade de registro na qual podemos selecionar segmentos específicos do conteúdo, por exemplo, o número de repetição de um tópico. A segunda unidade refere-se ao contexto e orientou para a existência de casos onde era preciso explorar o contexto e não a frequência.

A entrevista, uma das técnicas também utilizadas para esta pesquisa, foi definida por Antônio Carlos Gil (1999) como uma forma de interação social, de diálogo assimétrico, somando ao fato de alguns membros do corpo discente da Pontifícia Universidade Católica de Campinas serem submetidos a um tipo de entrevista que alternava perguntas fechadas e abertas, também conhecido como *entrevista semi-estruturada*, "utilizada quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema" (BONI & QUARESMA, 2005: 75).

A amostragem selecionada foram dois alunos do 2º semestre de Ciências Sociais, por se entender que a bagagem um pouco mais recente que alguns deles traziam do Ensino Médio era um ponto relevante para a pesquisa; e dois alunos do 8º semestre de Ciências Sociais que se incumbiram de dar um panorama geral de como foi o processo universitário. A seleção dos quatro entrevistados foi realizada por meio de sorteio.

Para assegurar a identidade dos entrevistados, iremos nos referir a eles por nomes fictícios, dados em ordem alfabética, na mesma seqüência com que foram feitas as entrevistas. Assim, respectivamente, a primeira entrevistada será chamada de Áurea, o segundo entrevistado será chamado de Bruno, ambos são do 2º semestre, o terceiro de Carlos e a quarta entrevistada de Dandara, ambos do 8º semestre.

\* \* \*

Nas entrevistas realizadas para este trabalho todos os entrevistados fazem parte de famílias com quatro membros. Boa parte dos pais tem em torno de cinquenta anos, e sua leitura de materiais impressos é, na maioria das vezes, apenas de jornais em finais de semana ou revistas. Romances, livros sobre religião e livros de auto-ajuda são lidos apenas de vez em quando pelas mães de Bruno e Carlos, já a família de Dandara não lê absolutamente nada. Todos os entrevistados possuem um irmão ou irmã na faixa etária dos 21 aos 29 anos que, geralmente, possui ensino superior ou técnico profissionalizante e, conseqüentemente, estiveram ou estão expostos à leitura de materiais das suas respectivas áreas.

Nossos entrevistados têm entre 18 e 26 anos, todos trabalham. Todos escolheram o curso como primeira opção das três possíveis no vestibular. Três tiveram toda a sua trajetória escolar em escola pública e apenas Carlos fez escola particular. Todos freqüentaram cursinho pré-vestibular, à exceção de Áurea.

A visão sobre leitura encontrada nas entrevistas realizadas na Faculdade de Ciências Sociais da PUC-Campinas é extremamente voltada para as inscrições gráficas e muito próxima da concepção de Ezequiel Theodoro da Silva na obra *A Importância do Ato de Ler* (1981) quando afirma que "ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo" (p. 45), sendo o propósito da leitura a apreensão de signos dos discurso escrito de um determinado autor ou obra. No entanto, é estranho notar que, em um curso no qual se trabalha para ampliar a visão de mundo dos pesquisadores em formação, a leitura tenda a ser vista, ao menos em nossa amostra, de modo restrito ao universo escrito e não como deseja Martins (1992) "um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem" (MARTINS, 1992: 30), ou como pensa Paulo Freire (2006), que defende uma a leitura de mundo, precedente à leitura da palavra (FREIRE, 2006).

Segundo Martins (1992) nos livros didáticos, não há uma proposta de ensino sistemático da leitura que contemple a formação de um leitor autônomo e crítico. No entanto, Dandara relata que passou a vida escolar inteira lendo apenas trechos de livros didáticos em sala, nas aulas de Biologia, História e Português e quando chegou ao ensino médio se viu forçada a ler as obras clássicas da literatura brasileira, sem uma prévia preparação, algo muito próximo do que ocorreu com Bruno e Áurea, que tiveram professoras de português que perderam o gosto por dar aula. Dandara descreve o encontro com a literatura como um choque, algo traumático, os mesmos termos com que se refere à sua experiência de ler Durkheim, Weber e Marx nas práticas integrativas do primeiro ano de faculdade. Aliás, vale mencionar que dificuldades com as práticas integrativas foram citadas por três dos quatro entrevistados.

Dandara diz ainda que sempre gostou de escrever, que desenvolveu bem essa habilidade na escola, mas que não gosta de ler até hoje, confirmando que "a idéia de leitura como uma habilidade menosprezada encontra eco nessa estrutura curricular, que costuma priorizar o conteúdo sistêmico e as habilidades produtoras (fala e escrita)" (JUNGER, s/d: 4).

Vicentina Ramires no artigo "Leitura e Produção Escrita de Universitários" (2001), objetivando "buscar algumas explicações que ajudem a entender essa problemática [a leitura e a produção escrita de universitários]" (p. 38) entre alunos egressos de cursinhos pré-vestibular, diz que a produção escrita mantém uma relação dialética com a leitura, são atividades interdependentes, o que não significa dizer que se dêem de modo mecânico. Essa visão de que leitura e escrita travariam uma relação

mecânica é descrita por Bruno como algo próximo ao senso comum, presente no incentivo que recebeu da escola e, quando perguntado sobre a existência de algum professor que estimulasse a leitura, diz o seguinte:

*[Pausa] É que o incentivo deles era tão... pouco, tão pequeno que a gente não tinha... que eu não consigo ter lembranças deles dizendo 'Oh, procura esse livro pra ler' ou indicando algum livro, nunca, é... a... um... era aquela coisa meio senso comum "Ah, procura ler porque vai enriquecer seu vocabulário".*

De acordo com Vicentina Ramires (2001), alguns estudos têm apontado a escola como único interlocutor do texto do aluno, constituindo-se assim um problema para o estudante enxergar esse interlocutor. Mais do que isto, o problema principal que encontramos foi a forte presença de uma imagem negativa gerando dificuldades, como demonstra Áurea, que lia por conta própria romances e obras correlatas, mas não lia as leituras que a escola solicitava, só muito raramente e quando perguntada se não lia porque era institucionalizado ou porque as leituras não tinham a ver com o seu cotidiano, respondeu que era pelos dois fatores.

O professor materializa a figura do interlocutor e faz com que, na maioria das vezes, o aluno jogue o jogo da escola de copiar modelos ou preencher o espaço em branco do papel do modo como lhe foi exigido para agradar seu interlocutor (RAMIRES, 2001). Entretanto, o que podemos constatar por meio das entrevistas foi a não-presença de quem agradar em relação à leitura; os entrevistados não recordavam de figuras de referência a respeito de leitura durante o período escolar. Carlos aproximou-se da leitura depois de adulto por meio de "um amigo-leitor-assíduo", que a nosso ver forneceu o modelo de leitura que Ezequiel Theodoro da Silva sugere que venha da família.

Segundo Isabel S. Sampaio e Acácia A. Angeli dos Santos (2002), a democratização do ensino superior no Brasil, ocorrida a partir da década de 1980, trouxe ganhos sociais; no entanto, diversos estudos apontam que os ingressantes de variados cursos encontram sérias dificuldades em adaptar-se às obrigações acadêmicas e à vida universitária como um todo. Entre todas as dificuldades, os problemas relativos à leitura estão entre os mais preocupantes. Neste sentido, Dandara diz sobre o curso da PUC-Campinas:

*[...] O curso deveria ver que os alunos que vêm ingressar no curso são alunos que, muitas vezes, não têm o hábito da leitura, têm suas dificuldades, eu acho que no primeiro ano deveria abordar essas dificuldades, os professores passar um pouco da experiência deles, de como é que eles conseguem ler tanto.*

Na universidade, temos um conjunto de textos consagrados, transformados em cânones. As autoridades constituídas para fazer a definição do que é certo e do que é errado, em termos de leitura, são primeiramente o próprio autor da obra e depois o professor. Espera-se que o aluno transite com qualidade pelos textos indicados pelo professor; quando isso não acontece, ao invés de desenvolvê-lo nesta competência, acusam-se e criticam-se as instâncias de ensino anteriores; desse modo vemos, juntamente com Junger (s/d), a necessidade de fazer uma *proposta e a defesa de uma pedagogia e uma política de leitura para os níveis universitários*.

Renato Janine Ribeiro (1999) nos previne sobre a necessidade de se recuperar o senso de aventura na leitura universitária, pois sem o tempo vagaroso da leitura como um fim em si, como freqüentação prazerosa, os referenciais importantes não serão conhecidos como se deve. Segundo esse autor, a universidade não ensina a ler o texto de maneira desinteressada e o resultado disso é que não se conhece bem a obra lida e nem se produz conhecimento inovador sobre o *corpus* escolhido.

Ao responder como lidava com os pedidos de leitura da faculdade, Dandara adiciona o "elemento rapidez" à questão colocada por Ribeiro (1999): "[...] *tem aula, assim, que mal acabou um texto já vai pra outro, eu não consigo acompanhar*". Tanto Áurea quanto Dandara consideram que reler o mesmo trecho de um texto para entendê-lo é perder tempo, mas o fazem, a este fenômeno soma-se a crença de que se você não ler o texto antes da aula não entenderá "nada" e, no que diz respeito à Dandara, se ela não for terminar um texto por falta de tempo, não faz sentido começar a lê-lo.

Nas entrevistas foi possível notar a existência de uma relação dialética e esquemática entre tempo hábil e leitura. Todos os entrevistados começaram a trabalhar antes de entrar na universidade e, por isso, dispõem de pouco tempo para realizar seus estudos. Os entrevistados do segundo semestre afirmam priorizar o que é mais importante para o momento, dentro de uma perspectiva muito familiar ao período de escolarização, que é a de responder às exigências avaliativas, ou seja, de notas para provas, seminários e atividades correlatas. Contudo, Carlos nos transparece a seguinte percepção: mesmo que os professores solicitem muitas leituras, como são muitos os textos, tem-se a opção de priorizar o que mais se simpatiza e "encostar" o que não se gosta; no entanto, essa percepção não é compartilhada pela sua colega de sala, Dandara, que, para ler tudo o que é pedido, se esforça a ponto de arriscar sua própria saúde, já que se encontrava bastante fadigada e que, segundo seu oftalmologista, o trabalho somado à faculdade a deixava com *cansaço visual*.

Todos os nossos entrevistados lêem porque gostam do curso de Ciências Sociais, porque têm uma expectativa em relação ao que farão com o conhecimento que adquirem na faculdade. Como dificuldades, foram encontrados problemas para ler textos em outras línguas para o TCC, por exemplo; a falta de tempo e cansaço físico gerado pelo trabalho; questões pessoais que possam impedir a concentração nas leituras e cansaço visual, entre outros. Vemos também uma concentração nas leituras científicas, mesmo para aqueles que gostam de literatura ou livros religiosos.

Apenas Dandara parece ter conservado o sentido *total* de obrigatoriedade de ler vindo da escola, inclusive para as leituras do tema que ela escolheu para o Trabalho de Conclusão de Curso, trazendo a necessidade de tornar a leitura quantificável e veloz, afirmando também que acha que literatura, por exemplo, não tem a ver com a sua vida. Apenas a novidade a atrai, quando encontra algo impressionante em que nunca tinha pensado antes. Dandara projeta na leitura de signos escritos uma necessidade de dinamismo, de agilidade que ao nosso entender não é próprio do gênero de leitura escrita da maneira que a entrevistada colocou.

É bastante freqüente nas entrevistas o desejo de desenvolver uma quantidade grande de leitura. Bruno chegou a fazer tentativas de leitura dinâmica a fim de resolver o problema da falta de tempo. Em suma, podemos comparar o tempo para leitura de quem trabalha a um cobertor que, quando cobre a cabeça, descobre os pés. Explícita ou implicitamente podemos encontrar nas entrevistas o sentimento de frustração por não conseguir ler tudo o que é solicitado, encontramos também certa idealização de si próprio ou de colegas que não possuem o tempo ocupado pelo trabalho, porque estes lêem ou poderiam ler muito mais coisas do que os entrevistados lêem no momento. Os entrevistados ressentem-se por chegar em casa da faculdade muito cansados e não conseguirem ler, ou mesmo, por não fazer isso durante as férias. Neste sentido, Dandara diz "*é uma rotina muito cansativa por conta do sono, então quando eu vou ler sinto muito sono*".

Sobre quais eram os critérios de seleção do que seria ou não lido, Áurea deu uma resposta que contemplou todas as outras encontradas:

*"Depende do professor, do texto e do que ele vai querer que a gente faça com o texto, de repente, às vezes, eu deixo de ler alguns textos, [...] às vezes eu leio o que eu mais gosto, às vezes eu leio o que eu tô precisando mesmo".*

Apesar das dificuldades os entrevistados consideram que a leitura da faculdade tem de ser a quantidade que é mesmo, visto que podemos perceber que a relação esquemática entre (falta de) tempo e leitura não serve apenas como elemento que atrapalha o desenvolvimento das leituras. Segundo os entrevistados, a falta de tempo exerce uma pressão que os estimula a terminar as atividades que estão desenvolvendo e que, em alguns casos, ficam para a última hora - dizemos "alguns casos" porque nossos entrevistados demonstraram a existência de bastante disciplina.

Outro problema que aflige nossos entrevistados é o esquecimento do que foi lido. Encontramos na fala de nossos entrevistados do quarto ano a dificuldade de visualizar o texto como um todo. A visão que eles têm do texto fica fragmentada, seja pelo fato de eles terem de parar a leitura em função do tempo que é escasso, seja por não entenderem alguns conceitos em obras mais densas.

Sugerimos, amparados no argumento de que a leitura é uma das principais ferramentas de trabalho do cientista social, a entrada de uma disciplina nos curso de Ciências Sociais da PUC-Campinas que discuta e prepare diretamente o alunado para o ato da leitura, seja ela associada à palavra escrita ou não; reafirmamos a preocupação com a "segurança ocular" dos alunos da faculdade, pois precisam exercitar assiduamente seus olhos, estando sujeitos a contraírem "cansaço visual" e outros incômodos oculares. Essa foi uma de nossas descobertas mais inesperadas, juntamente com a constatação de que, mesmo os alunos não tendo tempo, não reclamam da quantidade de leitura. Despedimo-nos enfatizando a necessidade de uma pedagogia de leitura para os níveis universitários como resposta à tudo que já foi colocado aqui outrora.

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2 nº 1 (3): 68-80, janeiro-julho/2005.

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001 do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 11 ago 2008.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. *Os Cursos de Ciências Sociais, Geografia e História no Contexto Geral da PUCCAMP: subsídios para planejamento curricular. In: CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; CAMPOS, Rui Ribeiro de. Cadernos do ICH (Instituto de Ciências Humanas)*. n. 5. Campinas: PUCCAMP, 1995. 72p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Os Trabalhos da Memória*. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças dos velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 17-33.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. 87 p.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª Ed., São Paulo: Atlas, 1999, p. 117-127.

JUNGER, Cristina Vergnano. *O Problema da Leitura em E/LE: da pesquisa à sala de aula*. Disponível em: . Acesso em: 8 out. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-53.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. 94p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. *Apresentação do Histórico das mudanças do Projeto Pedagógico de Ciências Sociais (2001-2004): introdução ao documento a ser apresentado ao MEC*. Campinas: [s.n], 2007, 4p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. *Projeto Pedagógico da Faculdade de Ciências Sociais*. Campinas: [s.n.], 2007, 40p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. *Projeto de Adequação Curricular do Curso de Ciências Sociais, Atendendo às Exigências do MEC, Parecer CNE/CP 28/2001 e resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002*. Campinas: [s.n], 2004, 21p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. *Projeto Pedagógico do Departamento de Ciências Sociais*. Campinas: [s.n.], fev. de 1989, 38p.

RAMIRES, Vicentina. Leitura e Produção Escrita de Universitários. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Associação de Leitura do Brasil. Campinas, SP, v. 20, nº 38: 37-51, dezembro de 2001.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há Pior Inimigo do Conhecimento que a Terra Firme. *Tempo Social*. Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v. 11 n(1): 189-195. 1999.

SAMPAIO, Isabel S.; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. *Leitura e Redação entre Universitários: Avaliação de um Programa de Intervenção*. Disponível em: . Acesso em: 15 out. 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez, 1981. 104p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Escola e família - elementos fundamentais para o processo de formação do leitor In: *Leitura & Realidade Brasileira*. 2º ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 53-63.