

LETRAMENTO ACADÊMICO: LEITURA(S) EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Kaluana Nunes Bertoluci¹

Faculdades Network

Resumo:

As práticas de letramento, em todos os cursos de nível superior, contribuem para a formação identitária dos sujeitos, uma vez que é principalmente através dos textos escritos que eles se relacionam com os novos conhecimentos que a academia se propõe a oferecer. Entretanto, alguns estudantes universitários apresentam dificuldades para compreender tais textos e, conseqüentemente, para produzir novos saberes com base neles. Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir as dificuldades de leitura nos cursos de formação de professores, abordando a relação dos alunos com as leituras propostas no ensino superior.

Abstract:

Literacy practices in all university courses contribute to the identity of students, since it is mainly through written texts that they relate to the new knowledge that the academy offers. However some students have difficulty in understanding such texts and, consequently, in producing new knowledge based on them. This article aims to discuss the difficulties students in teacher training course have with reading by looking at the relation students have with the proposed readings in higher education.

1. Introdução

Ao ingressar na universidade, os estudantes de Pedagogia (assim como os de outros cursos) passam a ter contato com um novo mundo de leituras, muitas vezes desconhecido. Leem-se artigos científicos, verbetes,

1. Artigo elaborado a partir do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia das Faculdades Network (Nova Odessa, SP), realizado no ano de 2007, sob a orientação do professor Clecio Bunzen.

textos informativos e reportagens de divulgação científica, fazendo com que a prática de ler para estudar passe a ser uma ferramenta essencial no percurso acadêmico. Partimos do pressuposto para a construção do artigo, que é, principalmente, através desses materiais impressos que os professores universitários oferecem um conjunto de conhecimentos que julgam necessários para que os alunos em formação universitária assimilem, se apropriem e construam novos saberes. Assim, os textos com os quais os estudantes convivem, durante todo o curso, acabam sendo um dos instrumentos de formação mais importantes entre os propostos pela instituição de ensino. A prática de leitura costuma ser, como sugere Andrade (2004: 125), o “instrumento de base para a condução das aulas”; “o fundamento das estratégias pedagógicas dos professores”.

De acordo com Almeida (2001: 119), “as leituras do professor são relevantes para a constituição de sua identidade profissional”, por isso ressalta que, através dos textos, muitos conhecimentos são assimilados e refletidos, o que pode trazer grandes contribuições para a sua prática. Assim, ao se apropriar das práticas de letramento acadêmico, o professor em formação inicial vai apropriando-se de abordagens teóricas e metodológicas que contribuirão na construção de novas posturas, tanto pessoais quanto profissionais. Acreditamos também que uma formação que tenha como base a leitura crítica poderia possibilitar uma maior autonomia aos futuros profissionais, pois poderiam buscar os conhecimentos que necessitam para sua refletir sobre sua prática, além de auxiliar a questionar as ideias dos autores apresentados nas diversas disciplinas.

Por outro lado, sabemos que tal réplica ativa nem sempre é possível, pois a maioria dos estudantes universitários, diante das dificuldades que encontram para ler os textos, baseia-se nas explicações orais e escritas dos docentes. A réplica ativa assume, infelizmente, uma proposta de *leitura autoritária* (Jurado e Rojo, 2006) e autorizada/legitimada pelos docentes que ministram as disciplinas. Correa (2001: 59) diz que os

professores universitários se veem diante de “leitores que não conseguem fazer relações entre os vários aspectos contidos nos textos, que lêem, mas não interpretam, que não têm um posicionamento crítico ante as idéias do autor”. Outros autores, como Barzotto (2005: 97), defende que tais dificuldades estão relacionadas “às reais condições de leitura e de interpretação de textos”, principalmente entre os alunos ingressantes na esfera acadêmica. De forma geral, é comum ouvirmos que os estudantes universitários apresentam dificuldades para se apropriarem de forma crítica e ativa das principais ideias dos textos lidos.

Na busca por justificativas para este problema, Britto (2003) afirma que muito se tem discutido sobre a formação desses estudantes nos níveis anteriores de escolarização, julgando que foi falho o desenvolvimento das capacidades de leitura e de interpretação de textos. No entanto, o autor defende que o desenvolvimento dessas capacidades depende muito mais das formas de acesso à cultura hegemônica do que a qualidade de ensino da educação regular. Segundo Britto (2003: 187), “não se trata de dizer que o estudante não sabe ler e escrever de uma maneira geral, mas sim que não operaria com uma forma discursiva específica – o discurso acadêmico – pela qual a faculdade se identifica e é identificada”. Ou seja, os sujeitos começam a interagir com outras formas de discurso, com outros gêneros que são utilizados em práticas de letramento acadêmico. Assim, embora se devam considerar as possíveis falhas da educação básica, é importante considerar, principalmente, as especificidades dos textos acadêmicos e as formas como os sujeitos se apropriam das práticas de letramento que lhes são impostas.

2. Letramento acadêmico, o texto científico e as práticas de leitura no ensino superior

Para cada campo da atividade humana, existem gêneros específicos de comunicação. Na universidade, onde tradicionalmente se deve estudar

e produzir “ciência”, os gêneros mais legitimados são aqueles que fazem uso do discurso científico, que, segundo Zamponi (2005: 170), é marcado por características como “o uso de terminologias específicas, preferência por construções sintáticas particulares (p. ex., a construção passiva); (...), restrições estilísticas (p. ex., a exclusão de metáforas), economia e precisão máximas, pretensa neutralidade, objetividade e despersonalização (criadas pelo uso da terceira pessoa e das modalidades lógicas, entre outras estratégias)”. Essa modalidade de escrita tem o objetivo de divulgar as pesquisas científicas entre os cientistas; portanto, deve circular dentro de limites muito restritos, atingindo normalmente leitores-especialistas da área, que conhecem o domínio do conhecimento e a metodologia utilizada. Assim, a autora diz que “como decorrência, o discurso torna-se hermético e impenetrável para um leitor não-especialista” (Zamponi, 2005: 169).

No ensino superior, é comum a circulação de artigos científicos. Se por um lado, tal gênero é bastante familiar aos professores universitários, ele é geralmente desconhecido pelos estudantes que ingressam no ensino superior. Por isso, Matencio (2002: 06) supõe que, pelo fato dos alunos estarem se deparando pela primeira vez com o fazer científico, uma das maiores dificuldades pode ser proveniente de desconhecerem como se faz pesquisa e assim, não saberem como devem abordar as informações lidas. Segundo a pesquisadora, “os alunos ingressantes desconhecem como são produzidos, recebidos e como circulam os textos produzidos na área” (p. 6). Percebemos, então, que os alunos, desconhecendo as marcas enunciativas e discursivas da linguagem científica, ficam sem saber como se apropriar de tais práticas de letramento, legitimadas por determinado grupo de especialista.

De acordo com Kleiman (1995: 19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Assim, o letramento é determinado contextualmente e culturalmente, ou seja, para

cada situação e contexto, novas práticas de letramento são utilizadas. Na esfera acadêmica, as práticas de letramento estão relacionadas a linguagens específicas, gêneros e formas de construção da autoria. Por isso, podemos dizer que se trata de um processo de apropriação de *práticas de letramento acadêmico* (Street, 1999). Ao lidar com os textos escritos, os estudantes ingressantes não são pesquisadores e cientistas, por isso se deparam com texto com grande carga conceitual, necessitando de uma retextualização por parte dos professores universitários.

Por esta razão, Assis & Da Mata (2005) afirmam que a produção dos textos acadêmico-científicos deve ser orientada pelos seus próprios fundamentos sociocomunicativos, nas práticas discursivas em que se constituem, ou seja, entendendo porque e para que se está lendo ou escrevendo, o processo se torna mais significativo. De acordo com as autoras, é necessário que haja uma retextualização dos gêneros do domínio acadêmico-científico guiada por um modelo de ensino/aprendizagem que leve em conta as condições de produção, recepção e circulação desses gêneros e também a história de letramento dos professores em formação. Afinal, numa concepção sociointeracionista da aprendizagem, é importante que se leve em conta também os saberes pré-construídos do aluno-professor em formação a respeito da linguagem (Kleiman, 2005).

Essa retextualização de que falamos é “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência” (Matencio & Silva, 2003: 3). Dessa forma, quando os professores universitários fazem suas aulas expositivas a partir de um determinado texto, por exemplo, estão realizando uma retextualização já que produzem um novo texto, então falado, composto pelas ideias do autor e pela sua interpretação.

Assim, quando se propõe a importância da retextualização dos gêneros do domínio acadêmico-científico, defende-se que tais textos, antes de serem entregues aos alunos, devem ser explicados, de forma que os estudantes possam contextualizá-los e trabalhar de forma mais significativa. Ao explicar um determinado texto, seria importante levar em consideração a linguagem e o vocabulário dos estudantes, para que possam realmente se apropriar dos conceitos científicos que circulam nos textos. Ao ler um texto científico, além do conhecimento do gênero (artigo, ensaio, resumo, verbete, entrevista etc.), o aluno-leitor precisará dialogar com a pluralidade linguística de diversas áreas, especialmente no curso de Pedagogia em que os alunos têm contato com textos produzidos por linguistas, linguistas aplicados, críticos literários, psicólogos, sociólogos, psicopedagogos, didáticos, pedagogos, filósofos, matemáticos, geógrafos, historiadores etc. O aluno-leitor tem que dialogar com diversas vozes e linguagens que, por sua vez, diferencia-se a cada abordagem já que estas são permeadas por determinadas concepções de mundo e de sociedade, por um período histórico e por ideologias. Dessa forma, a leitura de um texto de psicologia, por exemplo, será diferente de um texto de filosofia, pois cada campo do conhecimento possui suas especificidades e, mesmo dentro da psicologia também existirão linguagens diferentes que vão variar de acordo com a posição epistemológica do autor.

3. Contextualizando a pesquisa

Para compreender as dificuldades de leitura no ensino superior, buscamos explorar dados gerados da aplicação de questionários e de uma entrevista coletiva com três alunos do curso de Pedagogia². Os questionários

2. Para a realização dessa entrevista coletiva, convidamos três dos alunos do primeiro ano de pedagogia que responderam aos questionários e que disseram possuir dificuldades com a leitura acadêmica. Os três alunos serão identificados por nomes fictícios: Sandra (43 anos), Helena (20 anos) e Joaquim (42 anos).

foram aplicados em 2007 a todos os 60 alunos das duas turmas de 1º ano de um curso noturno de Pedagogia em uma faculdade particular da região metropolitana de Campinas. Para que pudessem responder com mais tranquilidade e atenção, dividimos o questionário em duas partes: o primeiro questionário tinha o objetivo de levantar dados sobre o perfil de leitor dos alunos e o segundo visava a descobrir qual a relação destes alunos com as leituras propostas na faculdade. A entrevista coletiva foi realizada mediante um roteiro com perguntas semiestruturadas que funcionaram como tópicos orientadores para os diálogos³. Nos próximos itens, comentaremos alguns dados gerados pelos questionários e pela entrevista coletiva na tentativa de compreender o letramento acadêmico local e situado em um curso específico de Pedagogia.

3.1. O perfil de aluno-leitor do 1º ano de Pedagogia

Em relação à faixa etária dos alunos das duas turmas analisadas, percebemos que havia uma grande heterogeneidade. Embora a maioria possuísse de 21 a 30 anos (40%), 23,33% eram menores de 20 anos, 20% tinham entre 31 a 40 anos e 16,67% eram maiores de 40 anos. Ou seja, na mesma sala de aula, existiam alunos com menos de 20 até maiores de 40 anos de idade, o que nos leva a perceber que existem processos de escolarização bem diferenciados na construção do grupo. Além disso, em sua maioria, os alunos do 1º ano eram mulheres⁴, de 21 a 30 anos de idade e casadas.

Quanto à formação escolar, 96,67% cursaram a maior parte de seus estudos em escola pública, 26,67% chegaram a cursar supletivos

3. A entrevista coletiva durou em média 1 hora e foi realizada em agosto de 2007, em uma das salas da faculdade.

4. No total de alunos que responderam o questionário, apenas 13,33% eram do sexo masculino.

e apenas 13,34% participaram de cursos pré-vestibulares. Se partimos do pressuposto de que os alunos de escolas públicas apresentam médias de desempenho em leitura mais baixas do que os alunos das escolas particulares, como discutem Batista & Ribeiro (2005) com base em dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o curso de Pedagogia em foco apresentam alunos que, por terem sido alunos de escola pública, chegam na universidade com um conjunto de representações em relação ao letramento escolar, assim como dificuldades em compreensão e produção textual. Durante a entrevista coletiva, por exemplo, ao falarem sobre seus percursos escolares, os três alunos selecionados relataram as dificuldades que passaram para concluir o ensino fundamental e médio. Dentre tais dificuldades, salientamos os comentários sobre o tempo que permaneceram distante das práticas de escolarização e as dificuldades de retorno aos estudos, como mostram o trecho a seguir:

Sandra: Eu tenho muita dificuldade porque ... como todos sabem né...eu fiquei muitos anos fora da escola/ eu parei de estudar/ eu parei na/ eu fiz a sétima série em setenta e oito né/ aí eu vim da Bahia com meus pais... e chegou aqui [Campinas] eu achei que um pouco de dificuldade/ a escola longe/ a gente tem que começar a trabalhar/ é outro Estado/ é outra fala..era tudo...mudou tudo/ a escola que eu consegui vaga era um pouco longe e eu acabei me desanimando/ aí quando eu encontrei uma escola que era próxima a minha casa eu já tinha perdido o interesse/ aí..isso eu só comecei a oitava e parei/ aí no outro ano eu casei/ aí veio os filhos/ daí se pensa não dá mais nunca (xxx)/ e de repente...quando foi em 2005 me deu vontade de voltar/ eu fui na Bahia...encontrei minhas amigas/ todo mundo que estudou comigo tinha concluído alguma coisa e elas me deram a maior força ((fala em tom de alegria)) "ah volta né"/ falei "ah"/ aí eu fui lá e peguei né... por que aqui na escola que eu estudei em Campinas/ aí eles perderam o meu histórico/ aí eu já voltei lá na escola que estudei na Bahia e peguei o outro histórico e vim/ aí cheguei aqui.. eu comecei e fiz uma inscrição na Unicamp ((refere-se a um curso de supletivo)) e consegui/ só que por eu ter ficado tanto tempo longe/ eu senti muita dificuldade/ quando eu cheguei lá na Unicamp ... a primeira matéria que eu fiz foi português/ MENINA...eu falei assim/ eu falei "mas até separar as sílabas mudou de setenta e oito? ((risos))/até a professora brincou e falei "tá tudo diferente/ as sílabas tão diferentes/ tá tudo diferente"/ então eu me senti perdida e lá ((no supletivo)) não tem aula todo dia/ você só vai e tem os professores pra tirar dúvida/ aí eu falei "eu não vou desistir"

Nos questionários, perguntamos aos alunos qual era a escolarização de seus pais (ou responsáveis) e constatamos que o nível de escolaridade mais alto dos pais e das mães desses alunos é o mesmo: a maioria possui o “primário” completo (4ª série do ensino fundamental). Embora não tenhamos perguntado especificamente sobre isto, percebemos que estes alunos foram um dos primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior. Portanto, não conviveram durante sua infância e adolescência com pais ou irmãos que tivessem práticas de letramento acadêmico na esfera doméstica ou familiar. Este é mais um fator que nos leva a compreender a dificuldade destes estudantes diante das leituras e das exigências da faculdade.

Ao tentar compreender suas representações sobre as práticas de leitura, observamos que 40% dos estudantes do primeiro ano afirmam gostar mais ou menos de ler, enquanto 36,67% declaram gostar muito e 3,33% dizem que não gosta. Os dados nos mostraram que, em sua maioria, os estudantes não são leitores assíduos de jornal e revistas, embora todos tenham acesso, mesmo que eventualmente, a esses meios de comunicação. Quanto à leitura de livros, os dados confirmam um público que, ao contrário do que se imagina, diz que lê bastante. A maioria (30%) afirma ler de 3 a 6 livros por ano, apenas 6,67% disseram não ler livros e 10% confirmou ler até mais de dois livros por mês. Por outro lado, apenas 35,14% citaram o nome de algum livro de que tenha gostado muito.

Geramos também alguns dados sobre as práticas de leitura no trabalho, ficando mais evidente que as práticas de leitura da maioria dos alunos (46,67%) voltam-se para bilhetes e recados, ou seja, textos do cotidiano. Nota-se também que a maior parte dos estudantes afirmava que não estava cursando o ensino superior para entrar no mercado de trabalho. Ao contrário, a maioria era adultos que já trabalhavam e participavam ativamente da renda familiar. Somente 10% estavam estagiando e 6,67% já atuavam como profissionais da educação; os outros profissionais atuavam

em áreas diversas como vendedores, auxiliar de escritório, balconista, caixa e proprietário de padaria, profissional de controle de qualidade de produção, cozinheira etc. Notamos que o ensino superior para alguns estudantes era, sobretudo, um caminho para a ascensão social e, embora não possamos descartar o interesse deles pelo curso ou pela educação, temos que levar em conta, principalmente, seus desejos por um emprego melhor. Isso se torna muito importante quando discutimos sobre o interesse destes estudantes pela leitura acadêmica.

No questionário chamou atenção o fato de vários indicarem como centrais as práticas de leitura nas atividades religiosas que participam. Do total de 90% dos alunos que pertencem a alguma religião, 53,33% disseram ler a bíblia, livros sagrados ou religiosos, 30% afirmaram seguir folheto ou livro na missa ou culto e 26,67% declararam cantar no coro ou em grupos durante os cultos.

3.2. A leitura no primeiro ano do ensino superior

Inicialmente, perguntamos aos alunos se, ao ingressarem no ensino superior, tiveram dificuldades para compreender os textos propostos pelos professores. A resposta foi unânime: 91,18% declararam ter dificuldades. Tal porcentagem demonstra o que discutimos no início do artigo: os alunos, ao se defrontarem com os gêneros da esfera científica, desconhecidos para alguns, enfrentam muitas dificuldades. Eles acreditam que tais dificuldades aconteceram, principalmente, devido à linguagem e ao vocabulário dos textos, além da falta de “hábito de leitura” e do “tempo que ficaram fora da escola” antes de ingressarem no ensino superior. Notamos que os alunos têm consciência de que os textos acadêmicos possuem certas especificidades linguísticas e discursivas que eles não se apropriaram com condições de replicar de forma ativa o texto, como sugerem Jurado e Rojo (2006). Ao mesmo tempo, demonstram uma consciência que

suas práticas de leitura estão mais voltadas para a esfera do cotidiano, distanciando-se das exigências do protocolo de leitura exigido pelos textos acadêmicos: organização em subtítulos, citação de outros textos, referências bibliográficas, notas de rodapé etc.

Do total de entrevistados, a maioria disse ter ficado de 3 a 5 anos sem estudar no ensino formal antes de ingressar no ensino superior, mas há ainda quem esteve até 20 anos fora do processo de escolarização formal neste período. Isso explica a crença de que o tempo fora da escola tenha contribuído para as representações sobre as dificuldades na leitura, já que, mesmo que se façam leituras neste período, os alunos não estão imersos na dinâmica da rotina escolar e, quando voltam, demoram a se readaptar. Entretanto, é importante observar que, quando perguntamos sobre as dificuldades de leitura depois do período inicial do curso (primeiro bimestre de 2007), 61,76% disseram ter dificuldades para compreender apenas alguns dos textos propostos. Assim, uma grande parcela afirma já ter conseguido superar muitas de suas dificuldades, uma vez que ninguém comentou ter dificuldades com relação a todos os textos. Em outras palavras: existem textos que alguns conseguem compreender de forma mais tranquila e autônoma. Por outro lado, persiste ainda 26,47% de alunos que disseram ter dificuldades para compreender a maioria dos textos, o que consideramos uma quantidade significativa de alunos.

Todos os alunos que responderam o questionário afirmaram que as leituras realizadas no ensino superior são diferentes das realizadas no ensino fundamental e médio. Ressaltaram que mudam os gêneros, os objetivos em relação à leitura e se referiram também à quantidade de textos para ler diária ou semanalmente. Tais comentários nos indicam que eles percebem que estão inseridos numa nova prática de letramento em que a interpretação de textos é mais exigida, extremamente necessária e com características diferentes, porém, não sabem ao certo o porquê de, neste nível de escolarização, a leitura possuir tais especificidades.

Em uma das questões do questionário, solicitamos que assinalassem de 1 a 7, em ordem crescente de dificuldades de leitura, diferentes gêneros textuais, de forma que o número 1 representasse o gênero *mais fácil* de ler e o número 7 o *mais difícil*. Foram considerados como mais difíceis as leituras completas de livros acadêmicos relacionados à pedagogia ou áreas afins, seguido pela leitura de artigos acadêmicos ou capítulos de livros relacionados à pedagogia. Como mais fáceis, foram selecionados a leitura completa de livros de literatura e a leitura de textos publicados em sites relacionados a áreas diversas.

Embora seja considerada como uma das mais difíceis, os alunos apontaram que a leitura completa de livros acadêmicos e a leitura de artigos ou capítulos de livros são as leituras mais propostas pelos professores da faculdade e as leituras consideradas mais fáceis, como a leitura completa de livros de literatura e a leitura de textos publicados em sites são solicitadas raramente pelos professores. Diante de tais dados, notamos que os alunos são levados a ter que se relacionar, na maior parte do tempo, justamente com os textos que julgam de maior complexidade e de maior dificuldade de compreensão. Ressaltamos que não queremos defender que os discentes não se devam relacionar com os textos de maior dificuldade. Entretanto, julgamos importante que se olhe para os alunos como sujeitos que trazem suas histórias, seus hábitos, suas preferências. Como sujeitos que possuem conhecimentos, saberes e consciência de suas dificuldades. Sujeitos que estão na universidade para aprender e para ensinar, mas, para que esse processo aconteça, é preciso que haja respeito pelas suas especificidades.

Pedimos aos alunos que selecionassem os tipos de leitura que costumam realizar dentro de cada disciplina da grade curricular que estão cursando no 1º ano⁵. Em todas as disciplinas do 1º ano do curso

5. As disciplinas que compunham o 1º ano de Pedagogia no ano letivo de 2007 eram: Seminário Integrador,

de pedagogia (ver gráfico I em anexo), exceto “Educação, Tecnologia e Comunicação”, eles leem frequentemente *artigos científicos* publicados em livros ou revistas ou capítulos de livros relacionados ao curso e/ou áreas afins. Mas, vale ressaltar que embora a maioria dos professores trabalhe com a indicação de artigos acadêmicos, todos, mesmo que em menor quantidade, trabalham com outros gêneros.

Com tais dados, percebemos, entre outras coisas, que os alunos estão enfrentando dificuldades para compreender os textos e o conteúdo de quase todas as disciplinas do curso. Assim, mesmo que haja uma preocupação em ensiná-los a refletir e a criticar o mundo que os cerca e tudo que chega até eles, o que está acontecendo é justamente o contrário, pois, sem conseguir compreender os textos propostos, provavelmente, os estudantes estão buscando na interpretação dos professores, a interpretação que eles deveriam estar buscando na leitura dialógica dos textos. Provavelmente, não discutem as leituras durante as aulas e não conseguem discordar ou concordar dos autores com argumentos consistentes. É importante ressaltar também que, mesmo encontrando dificuldades para a compreensão, 55,88% dos alunos afirmam que leem *todos* os textos que os docentes propõem.

Outro grupo de alunos representa justamente aqueles que não conseguem ler os textos por diferentes razões: 20,59% afirmaram não ter tempo disponível para a realização das leituras; 8,82% não leem devido às dificuldades que encontram no processo de compreensão; 5,88% argumentam que há um excesso de textos para leitura semanalmente e 2,94% apontam falta de recursos financeiros para ter acesso a todos os textos indicados pelos professores. Cabe salientar que os alunos em questão são, em sua maioria, trabalhadores de jornada integral, que

possuem pequenas “brechas” de tempo para realizar as leituras e, por esta razão, acabam optando entre um ou outro texto. É importante que se ressalte novamente que o fato de os alunos estarem lendo não garante que estejam realmente entendendo os textos.

Os discentes nos informaram sobre o que fazem quando percebem dificuldades na leitura de um texto: 55,88% consultam o dicionário, 44,12% perguntam ao professor em sala de aula e 35,29% consultam a internet. O fato de consultarem o dicionário nos mostra a dificuldade com relação ao vocabulário dos textos. Porém, sabemos que apenas o domínio dos significados das palavras não é suficiente para a compreensão, já que o que muda não é só léxico, uma vez que a linguagem científica, o gênero e o conteúdo também são estranhos aos alunos. Dentre as atitudes dos professores com relação às leituras, os alunos dizem que a prática que mais contribui para uma melhor compreensão (70,59%) é quando os docentes chamam a atenção sobre os aspectos mais importantes dos textos, e quando fazem leituras em voz alta na sala (47,06%). Essa última representação das práticas de letramento na universidade evidencia mais uma vez a forte presença de práticas escolares de leitura, já que na escola, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, a *leitura em voz alta* é uma prática muito frequente. O comportamento de “ouvinte” dos textos, seguidos de comentários explicativos, parece ser uma prática de letramento desejada pelos alunos, especialmente porque permite uma “discussão” sem a leitura prévia do texto. Segundo os alunos, a primeira dessas atitudes (chamar atenção sobre os aspectos mais importantes dos textos), tem sido exercida frequentemente pelos professores, porém, a segunda (realizar leitura em voz alta) é praticada apenas por alguns.

Essa prática da oralização dos textos se torna importante para os alunos, provavelmente, porque eles vão podendo acompanhar o processo de leitura do professor, acompanhando suas explicações e perguntando sobre o que não entenderam. Assim, os alunos vão tentando aprender a

ler de acordo com as inferências feitas pelo professor durante a atividade, já que, ao ler em voz alta, os professores fazem pausas e retomam os assuntos principais, contextualizando-os quando necessário. Uma parcela razoável de alunos (29,41%) comentou também sobre a importância do professor instruir sobre o “modo correto” de ler os textos acadêmicos, sobre a leitura em grupo e sobre os roteiros de leitura que alguns docentes preparam. A primeira e a segunda parecem ser atitudes praticadas pela maioria dos professores, já a terceira (produzir roteiros de leitura) é algo feito por poucos. Percebemos que muitas das atitudes que os professores estão realizando estão de acordo com as representações positivas dos alunos sobre a leitura na universidade, porém ainda é necessário refletir de forma crítica sobre tais representações e procurar formas mais dialógicas de leitura no ensino superior.

Em geral, os alunos costumam realizar suas leituras em casa (88,24%). No entanto, muitos as realizam também no trabalho (23,53%) e na sala, durante a aula em que o professor explica sobre o texto (26,47%). Isso confirma o que dissemos anteriormente: os estudantes possuem pouco tempo pra realizar as leituras e, por assim ser, muitas vezes não se podem dedicar tanto a um texto, estudando-o em cada detalhe. Eles demonstraram que, muitas vezes, acabam participando da aula sem terem realizado a leitura sugerida pelo professor. Assim, o momento da aula que poderia servir para discutir as possíveis dúvidas que surgiram na leitura do texto, acaba sendo o momento do primeiro contato com a leitura, comprometendo as discussões.

Quanto ao lugar mais adequado para realizar essas leituras, os alunos acreditam que o melhor é em casa (97,06%), seguido da sala durante a aula em que o professor explica sobre o texto (26,47%) e da faculdade (biblioteca, cantina). Esses últimos talvez tenham sido eleitos porque são locais em que eles podem compartilhar suas dúvidas e buscar novos entendimentos. Nota-se, portanto, que os alunos estão entrando no mundo

acadêmico, mesmo sem saber ao certo como e nem por quê. Percebe-se que eles já estão tentando adquirir certas práticas de leitura específicas deste universo e estão se esforçando para serem aceitos neste grupo, como sugere o relato de uma das alunas na entrevista coletiva:

Sandra: É claro que eu já entendi que o texto acadêmico é diferente... é outro mundo...é outra linguagem/ seria outra fala/ mas eu acho que poderia ser menos complicado/ pra que...para as pessoas ter mais... porque você vê bem...começa já no complicado/ você tem que aumentar devagarinho pra chegar lá na frente/ você já começa a ver esse negócio complicado e você vai passando...vai passando... vai passando/ no fim você acaba...uns tem a sorte de conseguir dar certo e tem muitos que vão passar e você vai perguntar pra eles passou e continua com a dificuldade...

Sandra percebe claramente que o texto acadêmico tem uma “linguagem diferente”, “complicada” – na representação da aluna. Desta forma, ela acaba sugerindo que a universidade poderia trabalhar em uma progressão, ou seja, começar com textos “menos complicados” para depois apresentar textos mais complexos. No trecho selecionado, observamos também a preocupação da aluna em frequentar o ensino superior, mas não aprender, pois a dificuldade em leitura continua. Ela atribui, inclusive, a “sorte” o fato de alguns discentes conseguirem “dar certo”, ou seja, superar seus problemas de compreensão textual no ensino superior. Pelos relatos dos alunos ao longo da entrevista coletiva, observamos que, por mais que haja um esforço pessoal, os alunos possuem muitas dificuldades e precisam de professores que compreendam suas reais necessidades e características para auxiliá-los nesse processo de formação.

Joaquim: Então no momento em que você está nesse mundo [acadêmico]... é preciso fazer parte desse mundo e por isso que precisa deles [dos professores]/ porque nós estamos juntos dentro desse universo e nós queremos permanecer dentro dele... mas pra ficar dentro dele... é preciso que ... e não escutar “olha” [se referindo a voz de um professor] “você tem que fazer a sua parte por que a minha eu já fiz”... e não é bem por aí.

Quando discutimos sobre as atitudes dos professores diante das dificuldades dos alunos, falaram sobre a falta de apoio de alguns professores, sobre momentos em que eles se sentem desamparados e discriminados e que chegam até a desanimar e a pensar em desistir do curso. Essa sensação surge sempre quando os professores não buscam adaptar as especificidades do universo acadêmico ao cotidiano que os alunos trazem consigo. Porém, falaram também sobre as atitudes positivas dos docentes, que encorajam e compreendem os alunos, preparando-os para que, aos poucos, dominem os gêneros acadêmicos.

Joaquim: tem disciplinas que fazem com que a gente viaje mesmo com sonho de não desanimar e nem desistir... entendeu? /então há algum interesse em alguns professores que fazem isso.. um ou dois né/ no caso que nos incentiva a cada dia a ser mais crítico.. a nos sentir melhor.. a buscar mais informações

Helena: mas sabe o que que é/ é o que a gente já discutiu aqui/ é a maneira.. a liberdade de expressão que você tem/ você sabe que se você fizer assim tanto em uma quanto em outra o professor vai falar "então, espera aí.. o que você não entendeu?/ vamos lá/ vamos colocar tudo de novo"/ nem que ele volte de uma maneira mais rápida...mas ele vai voltar desde o início/ vai falar "isso segue isso.. que segue isso... que segue isso"/ por isso a sua facilidade com os textos..

Diante da entrevista coletiva com os três alunos, fica evidente o quanto é necessário que se conheça o público com que se está trabalhando e que, sobretudo respeite estes alunos, pois como eles disseram, quando eles se sentem livres para falar o que pensam e para pedir ajuda sem serem discriminados, conseguem resolver melhor os seus problemas. E, além disso, somente dando voz a eles é que será possível avaliar quais os caminhos que poderão ser escolhidos para que melhores resultados sejam alcançados. A questão da afetividade e das formas como os textos são discutidos em sala de aula voltam a ser questões centrais das representações dos alunos sobre a leitura em um curso superior noturno que se volta para a formação de futuros professores.

4. Considerações finais

Ao iniciarmos este trabalho, buscamos compreender as dificuldades de leitura e interpretação dos alunos do curso de pedagogia e buscar práticas que os auxiliassem nesse processo, já que observamos que tais dificuldades comprometiam o desenvolvimento dos alunos, pois a leitura autônoma é importante para a aquisição e construção de novos conceitos e, consequentemente, para a formação do aluno-professor. Para isso, partimos inicialmente em definir o perfil dos leitores em questão e descobrimos que estávamos diante de leitores que conseguiam interpretar muito do que leem, mas, essas leituras estavam relacionadas a suas vidas cotidianas, estampadas em folhetos, propagandas, cartas e jornais, leituras muito diferentes das que circulam no ensino superior que, como cada âmbito de nossa sociedade, possui gêneros específicos de leituras. Assim, ao ingressarem numa instituição universitária, os alunos precisam ser inseridos neste novo universo e é preciso que a universidade esteja consciente e preparada para inserir seus estudantes em outras práticas e eventos de letramento, tornando possível um “Letramento acadêmico”.

Para que isso aconteça, é importante que se parta dos conhecimentos e habilidades destes alunos, ou seja, é necessário que os professores conheçam seu público de leitores e respeitem o que eles trazem consigo. Os alunos precisam ser vistos como sujeitos-históricos e suas vozes precisam ser ouvidas, somente assim a formação que o curso se propõe a oferecer pode efetivamente acontecer, já que partimos do pressuposto de que a formação é um processo de transformação identitária, em que novos conhecimentos vão mesclando-se com os existentes, transformando conceitos e atitudes.

Dessa forma, estaremos desenvolvendo a possibilidade de que cada um esteja apto para realizar suas leituras de forma autônoma, fazendo suas próprias interpretações e chegando a suas próprias conclusões. Afinal, essa

é a criticidade reflexiva que o curso de pedagogia espera formar em seus alunos; uma formação de sujeitos que não reproduza as ideologias implícitas em nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Ana L. C. (2001). O professor-leitor, sua identidade e sua Práxis. In: Ângela Kleiman (Org). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- ANDRADE, Ludmila T. (2004). *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.
- ASSIS, Juliana A. & DA MATA, Maria A. (2005). "A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço de sala de aula". In: KLEIMAN, Ângela B. & MATENCIO, Maria L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BARZOTTO, Valdir H. (2005). Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau. In: Regina Lima (Org.). *Leitura: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BATISTA, Antonio A. G.; RIBEIRO, Vera Masagão. (2005). Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 89-124.
- BRITTO, Luiz P. (2003). Leitura e escrita de estudantes universitários. In: *Contra o consenso. Cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- CORRÊA, Carlos H. A. (2001). Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In: Lílian Silva & Ana Moraes (Orgs.). *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas, SP, Komedi: Arte Escrita.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.) (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, Ângela B. (2005). As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: Angela Kleiman. & Maria de Lourdes Matencio. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas*

discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP, Mercado de Letras.

MATENCIO, M. L. M. ; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. (2003). *Retextualização: movimentos de aprendizagem*. In: II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição.

MATENCIO, M. L. M. (2002). *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo*. Scripta (PUCMG), Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32.

JURADO, Shirley. ROJO, Roxane. (2006) A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola.

STREET, Brian. (1999). Academic Literacies. In: Carys Jones et al. (Org.) *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. John Benjamins.

ZAMPONI, Graziela. (2005). Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. In: KOCH, Ingedore Koch et al. (Orgs.) *Referenciação e discurso*. São Paulo, Contexto.

ANEXO I

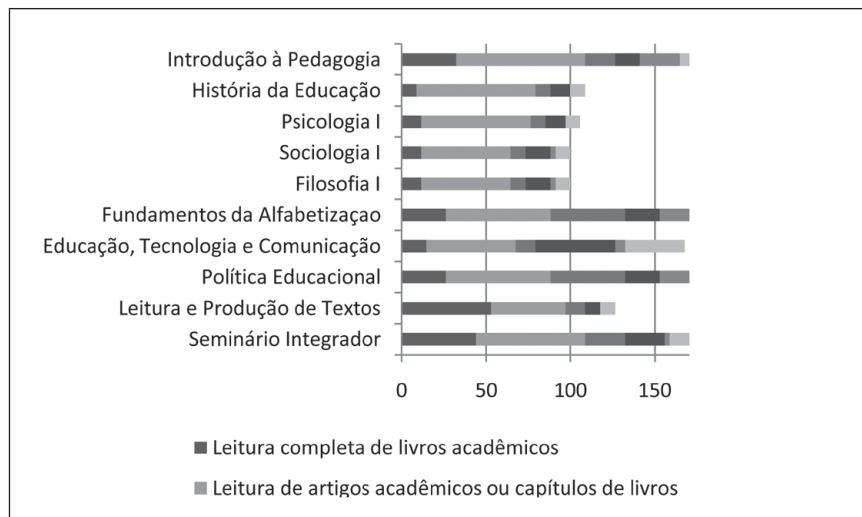


Gráfico I - Leituras realizadas nas disciplinas do 1º ano