

A LEITURA NA UNIVERSIDADE: o que diz o aluno?

JEANETE TEREZINHA DE SOUZA ¹

Resumo

Esta pesquisa investiga as histórias de leitura de alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia, buscando compreender como veio se formando a competência para a leitura durante esse percurso, desde os eventos ocorridos fora do âmbito escolar, até a passagem desses sujeitos pela escola, chegando ao atual momento, ou seja, seu desempenho no ensino superior. Busca, nos fundamentos do interacionismo, o entendimento sobre a formação da competência para a leitura, e, no enfoque discursivo, as relações sociais presentes nos eventos de leitura, uma vez que há sempre o encontro de sujeitos e o confronto dos seus discursos nos atos de leitura. Apresenta a fala dos professores sobre o desempenho dos alunos na leitura dos textos científicos, bem como a auto-imagem deles sobre esse mesmo momento, ou seja, a leitura na universidade.

Abstract

This research investigates the reading histories of students in their first year of the Pedagogy course. It seeks to understand how reading competence is formed during the period ranging from events occurring outside the school to the passage of these subjects through school, up until the present time, i.e. their performance in higher education. It seeks to understand, in the roots of interactionism, the formation of reading competence and, from a discursive perspective, the social relations present in the reading events, since the reading act always involves a meeting of subjects and a confrontation between their discourses. The research presents teachers' spoken opinions on students' performance in the reading of scientific texts, as well as their self image at this time, i.e., while reading at university.

¹ A autora é Mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP e professora do curso de Letras da Univali. E-mail: jeats@terra.com.br

Palavras-chave:

Leitura, texto acadêmico, história de leitura.

Introdução

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa feita junto a alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia, buscando compreender como veio se formando a competência para a leitura durante seu percurso escolar, enfocando principalmente os depoimentos desses no momento atual, ou seja, seu desempenho durante a leitura de textos acadêmicos no ensino superior. Feita a análise das dificuldades e dos sucessos desses leitores, sugerimos alguns procedimentos que podem facilitar o trabalho dos professores universitários na tarefa imprescindível de promover a leitura no ensino superior.

Os conceitos e princípios teóricos que fundamentam as análises a serem apresentadas buscam no interacionismo, o entendimento sobre a formação da competência para a leitura, e, no enfoque discursivo, as relações sociais presentes nos eventos de leitura, uma vez que há sempre o encontro de sujeitos e o confronto dos seus discursos nos atos de leitura.

A partir da análise dos dados levantados, percebemos que a escola vem negando os conhecimentos construídos pelos alunos em sua trajetória de leitura, e isso serve como forma de dominação e silenciamento na universidade. Por outro lado, quando o professor, em sua prática, traz para o contexto de leitura os vários sentidos possíveis de serem construídos por seus alunos e valoriza as estratégias de leitura e de diálogo, acontece um enriquecimento e a superação dos conhecimentos, de forma significativa e prazerosa.

Nossos leitores na universidade

Quais os fatores que estão envolvidos e que determinam a qualidade dos resultados das leituras propostas na universidade? Analisando o contexto de produção dessas leituras, temos como centro dos acontecimentos o aluno e o texto. O aluno, com suas histórias de leitura, traz para esse momento o conhecimento prévio que formou em suas experiências anteriores, os conceitos de leitura que construiu, bem como sua auto-imagem como leitor, que estão presentes nos momentos de sala de aula, quando se depara com os mais variados tipos de texto, dentro das áreas de estudo do curso.

Analisando os dados fornecidos pelos alunos nas entrevistas, o conceito de leitura que predomina no estágio atual dos nossos alunos leitores é o da leitura enquanto atualização de conhecimentos. Isto significa para eles a satisfação da necessidade de situar-se dentro de uma outra realidade até então desconhecida, para poder “*ter um bom desempenho na faculdade*”, segundo depoimentos de

vários deles. Como boa parte dos alunos estiveram por algum tempo longe do meio estudantil, há um movimento por querer recuperar o tempo perdido, um certo “desespero” e sentimento de inferioridade pela alienação acadêmica que este intervalo lhes acarretou.

“*Vou ler o livro pra quê? Não sei se vou usar*” (C. T.) Boa parte dos alunos traz uma visão utilitarista da leitura: ler para consumir informações, a fim de familiarizar-se com a linguagem acadêmica. Nesse sentido, as experiências de leitura, para os alunos, acabam sendo superficiais, já que não entram em profundidade em nenhum texto: “*Vinha cada professor e dizia: até o final do semestre, vocês vão ter que ler três livros. E o outro, dois. E a gente ia pensando: eu vou ler esse para adiantar. No final misturava tudo*” (L. B.).

Segundo Freire (1981) “*a insistência na quantidade de leituras sem o devido aprofundamento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita*”. Como se a execução da tarefa proposta pelo professor, isto é, dar conta do texto, mesmo que ficando no nível da decodificação, trouxesse ao aluno a sensação do dever cumprido – fugindo assim de uma possível punição –, embora os sentidos do texto e os sentidos que o aluno constrói, pudessem ficar para depois. Até porque, embora busquem a construção desses sentidos, às vezes arduamente, o que vai valer, em última análise, são aqueles que o professor já estabeleceu ou a interpretação que este fará no momento de retomar a leitura solicitada.

Ao analisar o desempenho em leitura dos alunos do primeiro semestre de Pedagogia, confrontamos a visão do professor, com a auto-imagem desse aluno, na sua reflexão sobre os momentos que tem vivenciado em termos de leitura na universidade.

Ao cruzar esses dados, vamos descobrindo coerências e incoerências em suas falas. De um lado, o professor diz que “*há uma expectativa muito alta de respostas prontas, mas também uma concepção meio cristalizada de que só uns poucos podem entender, e eles se põem como receptores de respostas prontas*”. (P1) O próprio aluno revela, pela sua história, na passagem pelo ensino médio, a postura dos professores: “*Na Educação Geral, nós tínhamos que ler vários textos, mas não era cobrado se a gente entendia o que estava no livro, não davam incentivo para nós criarmos a nossa própria idéia. Hoje, sinto dificuldade de, diante de um texto, ter que refletir e colocar o meu posicionamento*”. (A. M.) Essa prática re-fortalece as atitudes de dependência e passividade, e tem como resultado sujeitos disciplinados e temerosos. Sujeitos que, no seu silêncio, reforçam a autoridade dos conteúdos estabelecidos pela instituição.

Em suas falas, percebe-se a limitação dos modelos de leitura que guiaram sua formação, e a consciência dessa limitação. É evidente que, no momento em que ele passava por essas práticas, já percebia que elas fabricavam a incompetência, mas o poder disciplinar da escola contribuiu para o silenciamento, a aceitação e a normalidade – já que toda ação que parte do professor é, a priori, “planejada”, é legitimada pela própria posição que ocupa de dono do saber. Ao aluno é facultada apenas a execução.

No embate com o texto científico, o aluno se desafia, empregando, a princípio, as estratégias de leitura aprendidas, ou seja, lançando mão da competência para a leitura que já construiu até aqui. Quais as estratégias para ler esses textos? Cada um vai criando a sua *“a gente tem que ler de pedacinho em pedacinho. Por isso não dá vontade de ler”*. (I. P.) No depoimento de outra aluna: *“Dava um desespero em mim; pegava o dicionário, pensava: ‘Meu Deus, eu acho que eu não sei na-da’. Peguei o dicionário e botei do lado e fui tentando, tentando”*. (R. P.) O de-sespero é descobrir que, apesar de ter passado pela escola, de continuar atuando aí, o modelo de leitura que se tem, enquanto leitura decodificada não é suficiente para a leitura que busca múltiplos sentidos, busca a criação individual, e pede para que o sujeito se veja no texto.

Ao serem questionados se o problema era a inadequação de um determinado texto, a resposta veio avassaladora: *“Eu acho que a gente não estava acostumado a ler textos daquele tipo, por isso deveria ter sido trabalhado mais minuciosamente em sala de aula. Hoje em dia, talvez se a gente pegar um texto daquele tipo, teremos um certo grau de dificuldade, mas não daquele grau. Só que naquela época foi um absurdo. Jogaram uma coisa na nossa frente que a gente olhava e não sabia o que era. Mesmo que eu pegasse o dicionário, você descobria o significado da palavra, mas lendo o texto todo, você absorvia a metade do que ele passava. Era muito complexo. Aquelas leituras não eram do nosso dia a dia”*. (A. D.)

Ao mesmo tempo, essa prática de jogar o texto para que o aluno dê conta, presupondo o domínio de conhecimentos anteriores, sem recuperá-los, causa nele essa sensação de que *“Meu Deus, então eu não sei nada!”*. (I. H.) Reforça a relação de poder sobre um não-saber. Um não-saber que é possível ser detectado, pois é pontual: ele não sabe especificamente aquele conceito X que o texto pede, mas ele sabe muitas outras coisas que, com certeza, estão relacionadas aos sentidos desse texto. No entanto, a sensação é de incapacidade, de imobilidade.

Os próprios alunos acabam propondo ações radicais: já que não sabemos nada, então vamos agir de acordo: *“a gente preferia ser tratado como uma criança de 1ª série, porque é algo totalmente diferente”* (I. C.) ou ainda, *“é a mesma ansiedade da 1ª série: a gente quer pegar tudo e não consegue”*. (J. R.) Eles mesmos abrem mão da sua palavra, do seu espaço e sugerem práticas que perpetuam a dependência aos modelos e aos sentidos das leituras construídos por outros sujeitos.

No entanto, apesar da competência para o processo de aprendizagem, e por terem esse discernimento, na maioria das vezes ainda se submetem ao que o professor vem propor: *“Certa vez a gente questionou se a professora não estava falando num nível muito elevado e a gente não estava conseguindo entender em que ponto ela queria chegar. E ela disse: - Só que eu não vou descer a esse nível. Vo-cês é que têm que subir ao nível em que eu estou”*. (A. D.) Será possível falar em nível alto ou baixo de conhecimento? Isso é mitificação do saber.

Ler está ligado diretamente a aprender e a auto-imagem do aluno confirma isso: ele se vê como aprendente, como aquele que vai em busca, por sentir necessidade de aprender, por desejar saber e pelo prazer de ver satisfeito esse desejo, não necessariamente dependendo de alguém que direcione sua aprendizagem.

No entanto, essa visão se confronta com a dos professores que ainda se vêem como os provedores dos conhecimentos de seus alunos. Na fala daqueles, há uma idealização dos seus alunos-leitores, como se o grau de escolaridade que lhes permitiu o acesso à universidade fosse a garantia de termos ali o “bom leitor”, que no dizer de Braggio (1992) seria “o cidadão que uma vez instrumentalizado com a linguagem escrita, funcionalmente a exerça dentro de uma sociedade letrada, mas adaptado a ela”, sem necessariamente ser visto como um agente desta sociedade em um dado contexto histórico.

Em suas histórias ficam evidentes os momentos marcados pela leitura como algo muito distante, um paraíso perdido diante das tarefas que se tem agora. Por que esse não se torna mais um momento prazeroso? Será tão impossível assim promover o conhecimento de um modo encantador e envolvente?

Se em determinados momentos vislumbramos algo novo, que nunca tínhamos pensado antes, podemos ter uma sensação boa. Por que, então, às vezes vibramos com o aprender e noutras nos parece tão superficial, desnecessário, distante e sem sentido? A esse respeito Kramer (1994) afirma que “reduzir o trabalho pedagógico e a compreensão dos feitos escolares a um lidar com ou fazer uso apenas de conhecimentos científicos significa tomar nas mãos um saber de cara sisuda, mas sem sabor”.

Com relação à leitura como instrumento para chegar ao conhecimento acontece o mesmo. Às vezes o momento de ler determinado assunto como tarefa é algo que vai sendo adiado indefinidamente, passado para trás, e, se possível, esquecido: “Mas o texto científico não tem graça. Vou fazer tudo antes. Precisava fazer uma resenha de um livro. Primeiro fui ler um outro livro, do Paulo Coelho, depois é que fui ler o que precisava”. (L. B.) Uma outra aluna se posiciona: “A melhor leitura que a gente faz é aquela que não precisa escrever sobre o que tu leste. Nas férias eu li dois livros da Juçara Hofmann sobre avaliação. Que coisa gostosa. Eu li aquilo e dava vontade de devorar. E eu não tinha que escrever nada. Não tinha nenhuma cobrança. Eu tô lendo pra mim, e não pros outros. A avaliação bloqueia”. (I. H.) Questiona-se, assim, a avaliação, a liberdade e a autonomia na leitura. É preciso ver-se como sujeito do seu próprio conhecimento, sentir-se aprendendo, apesar de ou sem o professor. E na presença deste, sua função é de mediador, motivador, e não de provedor ou vigia.

No depoimento de muitos alunos, anteriormente tinham que ler vários textos, fazer resumos (onde eram copiadas as partes mais importantes) ou se fazia ficha de leitura, no caso dos textos literários, “mas não era cobrado se a gente entendia. Davam a pergunta e respondíamos o que estava no livro. Não davam nenhum incentivo para nós criarmos a nossa própria idéia” (A. M.). Uma outra aluna lembra que: “nas pesquisas, podia copiar tudo, roubar a idéia do autor”. (S. B.) Essas práticas se relacionam a um ensino tradicional, centrado nos conteúdos, nos programas rígidos.

“A dificuldade presente é a novidade de ter que diante de um texto refletir e colocar o seu posicionamento” (A. M.). E o resultado, muitas vezes, continua sendo somente a decodificação. O problema que se coloca é a dificuldade de superação dessa leitura eminentemente mecânica, literal – que em última análise nem é leitura. Como passar dessa a uma prática na qual o aluno se sinta aprendendo a

ler, não só a dar conta do significado primeiro das idéias ali expostas, mas a abstrair-se deste texto e alcançar o texto que está em si mesmo construído, isto é, a abstrair-se e relacionar o novo com o que já conhece, ampliando o conhecimento que é seu, numa leitura interativa.

Assim, dentro das condições de leitura na universidade, os modos de leitura, ou seja, as formas de relações possíveis dos leitores com o texto vão ser guiadas basicamente pela relação do texto com o “para quem se lê”, no caso, o professor; pela relação do texto com o seu referente: o que é que o texto diz de X e o que isso tem a ver como que o professor já definiu que seja X.

A outra prática é a da leitura construída pelo aluno-leitor, que organiza seus conhecimentos e é capaz de fazer as relações de forma criativa, e até (por que não?) diversa das expectativas do professor. Os conhecimentos estruturados por esse aluno dependem de seu percurso de leitura e dos grupos onde está situado, e a partir disso, os sentidos que constrói são distintos.

Vemos que o entrave principal é a compreensão da terminologia, dos conceitos básicos de cada disciplina apresentada no início do curso. Os próprios alunos depõem em favor de algumas práticas que sentiram que deu certo: “*Como em Psicologia: ela mandava ler e perguntava pra turma como é que foi. A turma dizia que tinha dificuldade, daí ela recapitulava o texto e mandava a gente voltar e ler o texto*” (I. H.). Alguns alunos se posicionam diante desse procedimento dizendo que não há necessidade de modificar o texto, isto é, de simplificá-lo ou reduzi-lo para que seja acessível, bastando que o professor prepare previamente o leitor, falando sobre o texto e sua linguagem e prevendo alguma possível dificuldade no decorrer da leitura e, principalmente, instigando-o a ler. Mas essa estratégia só é possível conhecendo o leitor e sua história.

Outros sugerem que as leituras em grupo são muito mais produtivas e envolventes para todos, pois as dificuldades são trabalhadas num mesmo patamar e a compreensão de todo o texto é construída pelo grupo, tornando ainda mais rico o resultado da leitura. Sugerem ainda as atividades práticas em torno dos textos, tais como apresentar o significado que o grupo produziu no momento do encontro das idéias através da discussão do texto em forma de um esquema, relacionar o texto com outros textos similares, não necessariamente científicos (literários, jornalísticos, gravuras ou fotos), transformando-os em cena, em dramatizações que ilustrem o que está ali proposto. Isso seria uma forma de visualizar as idéias, criando uma espécie de apoio para a reflexão ou abstração sobre o texto.

Há um fascínio dos alunos diante do conhecimento e do sentir-se conhecendo. De um modo geral, todos sentem-se despertar para a leitura; já conseguem fazer relação entre os autores, entre a fala do professor e os autores e mesmo entre o que leram e o que chamam de uma “maturidade”, isto é, o gosto por ter superado as dificuldades iniciais e avistar um universo muito vasto, por conhecer, que são todos os campos da ciência com os quais tomaram contato neste momento.

No complexo mundo do conhecimento, a leitura não é fonte, mas caminho; é meio; é ação que se pratica quando já se sabe muito, e não é ponto de partida

para o saber. Por isso, a sensação prazerosa de estar aprendendo. O que sentimos é um olhar que se alarga sobre as coisas e uma reflexão sobre o mundo que acontece naturalmente, incorporada a nós.

Considerações Finais

Ao propormos este trabalho, nossa intenção foi a de fazer uma reflexão em torno da leitura no ensino superior, buscando compreender suas limitações através do resgate das histórias de leitura de um grupo de alunos do curso de Pedagogia. Esses dados, aliados à visão do professor e à auto-imagem que o aluno tem do seu desempenho nessa atividade, nos permitiram chegar a algumas conclusões que, de alguma forma, podem redirecionar nossas ações enquanto professores do ensino superior.

Analisando as histórias de leitura dos alunos do curso de Pedagogia, participantes desta pesquisa, pudemos constatar como os elementos afetivos balizam a escolha dos *flashes* que remontam a alguma situação prazerosa ou de frustração nas situações de leitura. Abordamos os elementos cognitivos, que dizem respeito ao desenvolvimento da competência para a leitura, por meio do contato com os mais diversos tipos de textos, fora da escola – de modo informal –, ou na instituição escolar – sob a forma de metodologias de leitura. Apresentamos ainda os aspectos sociais, que dizem respeito às relações entre sujeitos que participam dos diversos contextos em que essas leituras se deram e que acabam influenciando e condicionando a ocorrência do afetivo ou do cognitivo.

O trabalho aponta para uma visão discursiva, analisando as relações entre sujeitos historicamente situados e que, dentro do espaço institucional da escola confrontam seus discursos, através das práticas de leitura.

Assim, o evento da leitura, como uma das manifestações da linguagem, articula todos esses elementos. No ensino superior, os textos trazidos até os alunos têm como objetivo o engajamento desses dentro do discurso científico, que é o meio de trânsito nesse contexto. O professor escolhe textos que vão fundamentar os alunos nos períodos iniciais do curso de Pedagogia, sempre enfocando os significados que ele próprio pretende, uma vez que é ele quem gerencia esse momento de produção.

O professor pressupõe que seus alunos já dominem esse gênero; que sejam leitores – prontos (embora apenas decodificadores de textos) e que essas sejam condições mínimas para que se dê a leitura de textos acadêmicos com sucesso.

Diante das dificuldades do aluno, surgem duas formas de proceder. Há momentos em que o professor toma para si a tarefa de interpretar os textos para os alunos, sendo ele o processador de textos, uma espécie de tradutor-facilitador de textos científicos. Tem a sensação de garantir que as interpretações saiam mais corretas, mais próximas dos seus conceitos. Essa prática torna os alunos dependentes das idéias do autor-professor, uma vez que pouco ou nada participam na produção dos sentidos, com um mínimo de interação. Perpetua-se assim a dominação de

um sobre o outro e torna o momento da leitura extremamente empobrecido, pois a base dos sentidos construídos é a paráfrase do que o professor já estabeleceu.

Em momentos raros, alguns professores ampliam o contato com os textos, fazendo uma aproximação, quando explicita os conhecimentos anteriores, gerando familiaridade e segurança ao aluno-leitor. Esse procedimento localiza a dificuldade que o próprio texto apresenta, e não acentua a idéia de incapacidade do aluno, muitas vezes usada como forma de dominação em todos os níveis de ensino. É possível, assim, construir uma autonomia do leitor e proporcionar o prazer tão necessário à aprendizagem significativa.

Silva apud Rosing (1996) credita na formação dos pedagogos a mudança de procedimentos no ensino da leitura:

A revalorização da leitura só será conseguida através de uma revalorização profunda de mentalidades e de procedimentos de ensino. Por acreditar que a denúncia ou a crítica na área educacional deve abrir caminho para o anúncio e a estruturação de projetos de mudança, cabe ao futuro professor a tarefa de refletir, já, sobre sua história como leitor, identificando possíveis lacunas e carências. Em seguida deve lutar pela conquista de condições para a produção da leitura. Transformando-se num bom leitor pelo testemunho, pelo exemplo e pela competência, poderá orientar condignamente a leitura junto aos seus futuros alunos.

Partilhamos das idéias de Smith (1999) ao analisar a prática de leitura dos nossos professores, quando diz que o professor precisa compreender as possibilidades e os custos específicos de cada leitor, além de uma compreensão da leitura e de como os alunos devem aprender: “Se não houver uma compreensão do processo, o ensino estará fundado em superstições”.

Referências

- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- BELTRÃO, I. *Didática: o discurso científico do disciplinamento*. (Tese de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 1993.
- CAVALCANTI, M. *Interação leitor-texto: aspectos de interação pragmática*. Campinas: Unicamp, 1989.
- CORACINI, M. J. (Org.) *O jogo discursivo na sala de aula*. Campinas: Pontes, 1995.
- CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1981.
- KOCK, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1996.
- KRAMER, S. “A formação do professor como leitor e construtor do saber.” In: *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1994.

- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1996. *Presença Pedagógica*. jul./ago. 1997. n. 16.
- ROSING, T. M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: EDIUPF, 1996.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.