

A prática de leitura em nova dinâmica: relato de um estudo com ingressantes no ensino superior tecnológico

(Reading habits under a new dynamic: report of a study with technology-oriented college freshmen)

Adriane Belluci Belório de Castro¹

¹Faculdade de Tecnologia de Botucatu (Fatec-Botucatu)

acaastro@fatecbt.edu.br

Abstract: In this paper, the subject of reading, as discussed in the light of assumptions indicated by Chartier (2002) and Levy (1999), is associated with data from a survey of freshmen students in higher technological education, enrolled in an introductory discipline of Portuguese Language from different courses offered by a technology-oriented college of São Paulo state. As for the methodology, we observed students, applied two questionnaires and made interviews with these students not only in order to establish a socio-economic-cultural profile, but also to investigate their reading habits. After analyzing the data, we presented didactic activities and strategies so that the students could better develop their reading performance, especially as far as the academic genres are concerned.

Keywords: higher education; reading; information and communication technologies.

Resumo: Neste trabalho, o tema da leitura, discutido à luz de pressupostos apontados por Chartier (2002) e Levy (1999), está associado a dados obtidos em pesquisa realizada com alunos ingressantes no ensino superior tecnológico, matriculados em disciplina básica da área de Língua Portuguesa de diferentes cursos oferecidos por uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo. Como metodologia, além do acompanhamento direto em sala de aula, aplicamos dois questionários e realizamos entrevistas com os referidos alunos, a fim de não só traçar um perfil socioeconômico-cultural, mas também investigar a prática de leitura dos estudantes. Após a análise dos dados, apresentamos atividades e estratégias didáticas com o intuito de que os alunos pudessem desenvolver melhor seu desempenho no exercício da leitura, principalmente em relação aos gêneros acadêmicos.

Palavras-chave: ensino superior; leitura; tecnologias de informação e comunicação.

Introdução

Vivenciamos uma revolução tecnológica sem precedentes. No âmbito educacional, por exemplo, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) vêm provocando uma alteração no processo de aprendizagem, especialmente pela nova dinâmica na prática da leitura estimulada por suportes digitais. Zilberman (2009, p. 25) confirma-nos que os suportes alteram os modos de leitura:

Por sua vez, as práticas de leitura estão em permanente transformação, variando com os grupos sociais, as faixas etárias, os gêneros. As mudanças por que passam os suportes da escrita determinam igualmente alterações nos modos de leitura do texto, que pode variar da leitura silenciosa à leitura em voz alta e, nesse caso, da leitura tartamudeante à leitura corrente e expressiva do bom leitor.

As alterações nos modos de ler têm provocado questionamentos sobre a qualidade de leitura praticada por alunos em estágio final do ensino médio. Isso é constatado

como realidade em instituições privadas e públicas de diferentes cidades do estado de São Paulo, conforme relatam Silva e Fridman (2007, p. 58) e como confirmam dados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2011, classificando a rede de São Paulo abaixo da média do Brasil na média das áreas avaliadas (SALDAÑA, 2013).

Pela nossa experiência como docente de língua materna, temos observado algumas dificuldades que significativo número de alunos, advindos do ensino médio, vivencia ao ingressar no ensino superior. Essas dificuldades têm aumentado ao longo dos últimos cinco anos. Isso nos leva a considerar que haja uma relação direta com as novas práticas de leitura, visto que as TDIC instauram nova relação entre o sujeito e o desenvolvimento de seu conhecimento, diferentemente dos tradicionais suportes impressos.

Nesse contexto, o aluno ingressante no ensino superior, principalmente o nativo digital, caracterizado como multitarefa, enfrenta problemas de adaptação ao ambiente acadêmico, pois traz consigo um novo comportamento, típico da nova dinâmica digital – rápida, efêmera, que tende a distanciá-lo da concentração em um único ponto – e se depara com um contexto em que atenção, pesquisa e processamento cognitivo analítico são o foco.

Diante disso, lançamos a seguinte questão: como praticar a leitura com ingressantes de cursos superiores tecnológicos, levando-se em conta a dinâmica instaurada nos processos de comunicação, principalmente, pelos novos meios tecnológicos, dos quais não podemos fugir?

Assim, o presente trabalho pretende discutir o tema da leitura, utilizando dados obtidos em pesquisa realizada com alunos ingressantes no ensino superior tecnológico, matriculados em disciplina básica da área de Língua Portuguesa de diferentes cursos oferecidos por uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo, durante o primeiro semestre de 2011.

Leitura, tecnologia e ensino superior

Hargreaves (2003, p. 13) afirma que as escolas das sociedades do conhecimento têm de criar qualidades como criatividade e inovação, pois, caso contrário, os membros dessas sociedades e os seus países não se desenvolverão. Por isso, é fundamental voltarmos nossa atenção para a qualidade no processo de ensino-aprendizagem nas escolas em todos os níveis, visto que somente pela qualidade poder-se-á atingir requisitos como os descritos por Hargreaves.

Paralelamente à qualidade de formação para gerar criatividade e inovação na sociedade do conhecimento aparece a tecnologia, ou melhor, a tecnologia está intimamente associada ao conhecimento e é alimentada por criatividade e inovação. O desenvolvimento das tecnologias de informação e, especialmente, a profusão das redes interativas de comunicação colocam a humanidade diante de um caminho sem volta, em que as práticas, atitudes, modos de pensamento e valores se alteram freneticamente, afetando drasticamente a própria linguagem e as habilidades linguísticas a ela associadas, como por exemplo, a leitura.

Nesse contexto histórico-social, a internet tem inaugurado novos modos de se gerir a informação, de se produzir conhecimento, de se estabelecer relações sociodis-

cursivas e, particularmente, de se estabelecer o contato leitor-texto, criando substanciais transformações também na prática específica da leitura. Além disso, as novas possibilidades de publicação, organização, formatação, difusão e apropriação colocam em xeque os processos cognitivos tradicionalmente efetivados. Sendo assim, não restam dúvidas de que a sociedade em rede, projetando-se na cibercultura, traz grandes desafios para a educação formal e formalizada das novas gerações (CHARTIER, 2002, p. 33).

Não se trata apenas de aderir ao uso dessas TDIC para desenvolver uma prática pedagógica atualizada; tampouco não é o caso de rejeitá-las e manter-se firme em métodos didáticos tradicionais. O importante, nesse caso, é buscar um ponto de equilíbrio para viabilizar a superação desse paradigma que se estabeleceu nas salas de aulas em todos os níveis de educação.

Todavia, encontrar o equilíbrio entre novas estratégias para o aprendizado e a manutenção do que já foi estabelecido como algo viável não é tarefa fácil nos dias atuais em que se tem uma movimentação científico-tecnológica acelerada. Assim, nossa proposta de trabalho com a leitura em sala de aula no ensino superior tecnológico transita entre o que já foi feito ao longo da história dos estudos em Língua Portuguesa e o que está se desdobrando diante de nossos olhos, modificados e contagiados com a evolução tecnológica, a qual instaura novas formas de observarmos e vivenciarmos relações e práticas históricas.

Nesse sentido, este artigo aponta não só para a importância do professor se fundamentar teoricamente sobre o ensino-aprendizagem da leitura para balizar sua ação pedagógica, mas também para a necessidade de selecionar ou construir estratégias e metodologias para a prática da leitura nesse novo contexto cibercultural (LEVY, 1999, p. 50).

Práticas da leitura no ensino superior tecnológico

Como o intuito de estabelecermos estratégias mais eficazes para o desenvolvimento da competência em leitura no ensino superior, realizamos uma pesquisa com 197 alunos ingressantes em uma faculdade de tecnologia do interior do estado de São Paulo durante o primeiro semestre de 2011.

Para melhor compreensão do perfil do aluno ingressante no ensino superior especificamente dessa unidade de ensino, iniciamos o processo de pesquisa a partir da aplicação de um questionário com 15 questões de múltipla escolha para o levantamento de dados socioeconômicos, culturais e educacionais.

Paralelamente a esse questionário, foi solicitado que cada aluno respondesse discursivamente a oito questões relacionadas à sua preferência, frequência e desempenho tanto em leitura quanto em produção de textos, desse modo, poderíamos reconhecer a autopercepção do aprendiz sobre sua competência linguística, especialmente na modalidade escrita, bem como diagnosticar seu nível de linguagem escrita. Além disso, ao ingressante foi solicitada a produção de um pequeno texto a partir do questionamento “Quem sou?”.

Após o término dessa etapa, foram desenvolvidas e aplicadas atividades para exercício de leitura e também de produção textual em encontros tanto com os alunos voluntários que participaram de um projeto fora do horário habitual de aula, como com os

alunos regulares de primeiro ciclo em todos os cursos da instituição (num total de cinco), os quais estavam matriculados em disciplinas ligadas à Língua Portuguesa.

Assim, a exposição e a apreciação de constatações obtidas pela tabulação dos questionários analisados e pelos encontros realizados com os alunos, em classe ou extraclasse, estão apresentados a seguir, bem como a análise e o confronto desses dados e do tema em discussão com a literatura utilizada como base para fundamentação desta pesquisa.

Tabela 1. Perfil socioeconômico do ingressante no ensino superior da instituição pesquisada no primeiro semestre de 2011

Perfil socioeconômico do aluno ingressante	%	
Gênero	Masculino	67
	Feminino	33
Faixa etária	Até 20 anos	45
	De 21 a 30 anos	37
	De 31 a 40 anos	13
	De 41 a 50 anos	4
	Acima de 50 anos	1
Forma de moradia	Com familiares	86
	Sozinho	6
	Pensão	1
	República	4
Renda familiar	Outros	3
	Até 1 S/M	4
	De 1 a 3 S/M	40
	De 3 a 5 S/M	39
	Acima de 5 S/M	17
Trabalho	Sim	66
	Não	34
Educação básica	Totalmente pública	70
	Totalmente particular	11
	Pública e particular	19
Total	100%	

Pela Tabela 1, observamos que o aluno ingressante na instituição naquele semestre era, em sua maioria, do sexo masculino (67%), jovem (81% têm até 30 anos), residente com familiares (87%); apresentava renda familiar até cinco salários mínimos (79%) e havia cursado toda a educação básica em escola pública (70%).

Já pela Tabela 2, observamos, em relação a horas diárias de estudo, que 54% admitiram estudar entre 1 e 2 horas/dia e 31% afirmaram não destinar nenhuma hora diária para estudo.

Tabela 2. Perfil sociocultural do ingressante no ensino superior da instituição pesquisada no primeiro semestre de 2011

Perfil sociocultural do aluno ingressante	%	
	Diariamente	16
Atividade de lazer	3 x por semana	32
	1 x por semana	47
	Nunca	5
	Mais de 4 horas	4
Horas diárias de estudo	Entre 2 e 4 horas	11
	De 1 a 2 horas	54
	Nenhuma	31
Prática de esporte	Diariamente	16
	Semanalmente	27
	Mensalmente	5
	Raramente	42
	Nunca	10
Utilização de internet	Sempre	67
	Frequentemente	17
	Às vezes	13
	Raramente	2
Curso de idioma	Nunca	1
	Sim	12
	Não	88
Leitura	Sempre	27
	Frequentemente	23
	Às vezes	36
	Raramente	13
	Nunca	1
Produção de textos	Sempre	4
	Frequentemente	11
	Às vezes	35
	Raramente	38
	Nunca	12
Escolha do curso	Vocação	24
	Mercado de trabalho	53
	Indicação de outros	9
	Exigência de trabalho	2
	Outro motivo	12
Preferência de área do conhecimento	Humanas	30
	Exatas	45
	Biológicas	25
Total		100%

Dos entrevistados, 88% afirmaram não realizar nenhum curso de idioma extracurricular. Em relação a práticas esportivas e sua frequência, constatamos que um pouco menos da metade dos alunos ingressantes (48%) se dedicava a atividades físicas, seja diária, semanal ou mensalmente.

Ao direcionarmos a questão para a razão da escolha do curso em que o aluno estava matriculado, a maioria (53%) revelou que se decidiu pelo curso em função do mercado de trabalho. Entretanto, um número até certo ponto expressivo (24%) respondeu ter feito a escolha por vocação.

Reconhecemos que 84% dos alunos ingressantes utilizavam com frequência a internet, sendo que apenas 3% afirmaram nunca, ou raramente, utilizá-la. Esse índice de uso frequente da internet confirma o perfil do aluno adaptado às novas tecnologias e vivenciando constantemente a cibercultura. Em contrapartida, apenas metade deles (50%) afirmou sempre (ou quase sempre) ler. Os dados voltados para a produção de textos são menores, pois apenas 15% declararam realizá-la sempre. Ao passo que metade (50%) informou nunca (ou quase nunca) produzir textos.

A partir dos resultados apresentados nas tabelas 1 e 2 sobre o perfil socioeconômico, cultural e educacional do aluno ingressante no ensino superior tecnológico dessa faculdade (1º sem./2011), constatamos que o conjunto desses alunos é predominantemente formado por jovens do sexo masculino, trabalhadores, com renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos, advindos da rede pública de educação básica em busca de um curso que lhes propicie a formação exigida pelo mercado de trabalho. Além disso, de acordo com a Tabela 2, destacamos que esse ingressante não tem domínio sobre outro idioma, não dispõe de muito tempo para estudar, tampouco para realizar atividades de lazer ou praticar esportes.

Em relação ao hábito da leitura, verificamos que metade das respostas aponta para certa frequência em leitura. Entretanto, quando se refere à prática de produzir textos, a maioria afirma não fazer isso com frequência. No tocante ao uso da internet, 84% dos entrevistados revelaram que utilizam com muita frequência esse recurso. Esse número indicativo do uso frequente da internet é mais representativo quando comparado à frequência de leitura.

Esse último dado aponta para a necessidade do professor de Língua Portuguesa, principalmente no ensino superior tecnológico, desenvolver seu trabalho didático aliando-o às novas tecnologias de informação e comunicação em favor da promoção do conhecimento. Associado a isso, deve dispor da prática da leitura com objetivos bem definidos, de tal modo que desperte no acadêmico a conscientização da importância dessa habilidade linguística, bem como o domínio de algumas estratégias que lhe deem condições de realizar de modo adequado tal atividade.

Ainda sobre o perfil do aluno ingressante, especificamente em relação à leitura, observemos, na Tabela 3, os dados obtidos por meio das respostas apresentadas em algumas questões discursivas do segundo questionário.

Tabela 3. Perfil do ingressante no ensino superior tecnológico associado à prática de leitura

Perfil do aluno ingressante associado à prática de leitura	%	
Gosto pela leitura	Sim	77
	Não	16
	Às vezes	7
Tipo de texto preferido	Informativo	47
	Literário	33
	Outros	20
Dificuldade de leitura	Sim	17
	Não	78
	Às vezes	5
Nº de livros lidos anualmente	Nenhum	16
	Até 2	32
	De 3 a 5	28
	Acima de 5	24
Leitura de jornais e revistas	Sim	87
	Não	7
	Às vezes	6
Suporte em que lê jornal/revista	Não lê	7
	Impresso	30
	Eletrônico	28
	Ambos	35
Acesso à internet	Sim	98
	Não	1
	Às vezes	1
Razões para acesso à internet	Pesquisa/Jogos/Redes Sociais	32
	Pesquisa	18
	Pesquisa/Redes Sociais	16
	Pesquisa/Jogos	12
	Redes Sociais	7
	Jogos	4
	Jogos/Redes Sociais	7
Não respondeu	4	
Total	100%	

Apesar de a Tabela 3 revelar que o estudante se qualifica como um leitor, até certo ponto, competente (77% afirmaram gostar de ler e 78% consideraram não apresentar dificuldade em leitura), o que observamos, durante as aulas e atividades aplicadas, não coincidiu com tais dados, pelo menos não na mesma proporção, pois constatamos que, em nível de compreensão – o primeiro patamar de leitura –, pelo menos metade dos alunos sentia dificuldades, tais como: identificação do assunto; reconhecimento do tema (pers-

pectiva dada ao assunto); descrição do raciocínio lógico utilizado na arquitetura do texto. Podemos considerar com isso que a percepção e consciência que o aluno tem sobre sua prática de leitura é diferente do que o outro (nesse caso, o professor) percebe ou reconhece nele, principalmente se levarmos em conta situações formais como testes, exercícios ou mesmo avaliações. Essa é uma questão significativa do ponto de vista educacional, pois, se o sujeito se considera apto a uma tarefa, irá realizá-la da maneira como está habituado, ou seja, sem a preocupação em aprimorar sua competência, nesse caso, em leitura. Entretanto, Baladeli (2010, p. 28-29) alerta que:

Ler na web requer do leitor o estabelecimento de objetivo e a criação de critérios a fim de que a produção de sentido não seja prejudicada pela navegação em *hyperlinks* de forma aleatória. A leitura no hipertexto requer do leitor o desenvolvimento de habilidades para navegar pelo hipertexto selecionando os *hyperlinks* de informações ou textos que sejam relevantes à construção de conhecimento.

A partir do confronto entre as respostas obtidas pela aplicação do questionário em entrevistas e do acompanhamento do dia a dia em sala de aula, verificamos que o aluno não tinha consciência da dificuldade que, muitas vezes, apresentava ao ler. Em entrevistas com os alunos ingressantes (o que confirma o dado de 78% alegarem não sentir dificuldade em leitura), a maioria se referia com domínio sobre os textos lidos; entretanto, quando questionados, principalmente por escrito, sobre aspectos básicos de compreensão textual, como tema e ideias principais de um determinado texto, os mesmos alunos apresentaram noções distorcidas desses quesitos, ou começavam a fazer novos textos sobre algum ponto específico do texto, evidenciando a leitura fragmentada e sem profundidade; houve casos ainda em que o aluno limitava-se a copiar quase que integralmente o texto lido, não enfatizando o tema abordado.

Em entrevista, alguns alunos relataram nunca terem sido corrigidos em seus exercícios de interpretação ou mesmo de produção textual, e não foram raros os casos em que, quando corrigidos ou orientados sobre os problemas de leitura ou de produção textual, o aluno ficava surpreso e, até certo ponto, contrariado. Alguns chegavam até a alegar as boas notas que sempre tiraram na escola em níveis anteriores de ensino.

Além da análise dos resultados obtidos pelas respostas ao questionário, uma proposta de produção de texto com o tema “Quem sou?” foi solicitada. Com essa proposta, nosso objetivo era reconhecer e registrar possíveis dificuldades linguísticas apresentadas pelos alunos. Sem que houvesse nenhuma indicação ou orientação, insinuamos, apenas por meio da representação gráfica, um possível número de linhas (no total 20) para a produção do texto. Passemos à análise e discussão dos resultados obtidos a partir dessa produção textual.

Foram lidos e analisados qualitativamente 197 textos, levando-se em conta tanto o aspecto formal da linguagem empregada, quanto o discursivo pelo qual pudemos reconhecer ainda mais o perfil do aluno ingressante. Em linhas gerais, apontamos os seguintes aspectos da análise feita dessas redações:

Expressividade: a maioria dos textos (137) não atingiu dez linhas, sendo que muitos ficaram abaixo de cinco; além disso, os alunos não conseguiram desenvolver, de modo completo, um texto propriamente dito. Foram feitas pequenas frases ou parágrafos. Isso revela que, se não havia dificuldade para se expressar por escrito, boa parte dos alunos

(aproximadamente 70%) não gostava ou não tinha familiaridade com o desenvolvimento de um texto, ou ainda, não gostava de escrever sobre si mesmo, por isso apresentou um texto curto e superficial.

Linguagem formal escrita: grande parte dos textos apresentou problemas de ortografia, acentuação, pontuação, concordância, ou seja, aspectos gramaticais que se esperava já terem sido assimilados pelo egresso do ensino médio.

Criatividade e inovação: quase todos os textos foram feitos seguindo um padrão, como se estivesse respondendo a um questionário: nome, idade, escolaridade, trabalho e preferências pessoais. Embora, na proposta, tenha sido solicitada uma reflexão sobre a pergunta “Quem sou?”, na produção dos textos, foram apresentados apenas dados descritivos. Isso indica que ou o ingressante não estava disposto a fazer uma reflexão, aprofundando-se no tema, ou não compreendeu o que foi proposto. Por se tratar de uma proposta subjetiva e de caracterização pessoal, era esperado que houvesse um trabalho mais criativo, com o uso da imaginação, presença de linguagem figurada, análise introspectiva de cunho mais pessoal. Contudo, a abordagem mais direta e informativa provavelmente se justifique pela falta de intimidade típica de alunos novatos a um ambiente ainda desconhecido, mesmo que isso contrarie a prática da superexposição que se tem observado em redes sociais digitais. Assim, o aluno, em uma situação formal, não se revelaria tão facilmente, ou se ateriam a dados descritivos exteriores (seguindo um padrão mais técnico e curricular, próprios do contexto), com possível receio de uma avaliação por parte do professor.

Além dos questionários, foram feitas entrevistas com alguns alunos (os que participaram como voluntários) no meio e ao final dos três anos de nossa pesquisa. Escolhemos algumas dessas entrevistas e apresentamos a seguir. Nos depoimentos levantados logo após o primeiro ano da pesquisa e realização do curso de aprimoramento paralelo à disciplina em sala de aula, lançamos as seguintes perguntas: (a) “As atividades de leitura desenvolvidas o ajudaram de algum modo? Por quê?”; (b) “Você percebeu alguma diferença em seu desempenho acadêmico após as atividades de leitura? Em caso afirmativo, cite quais.”; e (c) “Escreva algumas considerações sobre os encontros presenciais ocorridos na realização deste projeto.”

Apresentamos a seguir as respostas de oito alunos (enumerados de 1 a 8) a essas perguntas

Sobre a possibilidade de ajuda que as atividades proporcionaram (questão “a”), foi relatado que:

- (01) “Consegui interpretar melhor o conteúdo das outras matérias.”
- (02) “Possibilitaram compreender os textos lidos com mais facilidade e me auxiliaram a entender o que os textos e artigos queriam me dizer, coisa que antes eu tinha um pouco mais de dificuldade.”
- (03) “Percebi que a comunicação pode se dar de várias formas e em diversos níveis, pode estar explícita ou subentendida, e pode ser dirigida apenas a um determinado grupo.”
- (04) “Ajudaram bastante. Eu tinha certa dificuldade nas formas de interpretação e entendimento de textos.”
- (05) “Ajudou, sim, principalmente pelos temas apresentados, que sempre nos faziam pensar.”
- (06) “Ajudaram, sim, principalmente no sentido de melhorar a interpretação de temas mais complexos, onde muitas vezes o tema central não está exposto claramente.”

- (07) “Ajudaram e muito, pois após muito tempo longe de atividades escolares, me fizeram pensar naquele momento como eu estava me comportando diante da volta aos estudos.”
- (08) “Como temos outras matérias que necessitam interpretação de texto, como em “Liderança e Empreendedorismo”, de textos que temos que ler e interpretar como em “Ética Profissional”, temos que saber como usar as palavras, e somente (acredito) através da leitura, dos treinos, como desenvolvidos em sua matéria, é que podemos nos comunicar de forma mais clara e nos fazer entender, pois se aprendo a escrever como falo, fica mais fácil eu “dizer” quem sou e o que penso, então, em tudo na minha vida, tanto no trabalho como na escola, como na vida em público, as atividades só vieram a somar.”

Sobre a possível percepção de alguma diferença no desempenho acadêmico após as atividades de leitura (questão “b”), foram citadas as seguintes respostas:

- (01) “Houve uma melhora no meu desempenho, consegui prestar mais atenção nos textos das outras matérias.”
- (02) “Percebi que, depois do curso, melhorei meu entendimento, e isso me estimulou na leitura dos textos, consegui compreender melhor as ideias passadas e assim conseqüentemente consegui absorver mais informações.”
- (03) “Sim, no meu caso, melhorou a minha autoconfiança para escrever, as ideias fluem naturalmente, a gramática continua péssima, mas isto é outra história.”
- (04) “Sim, maior assimilação do conteúdo disposto pelos professores, uma melhor forma de interpretar textos usando fluxogramas, resumos.”
- (05) “Por haver múltiplas disciplinas que exigem outras habilidades, no desempenho acadêmico diretamente não houve diferença, mas por ter esse contato extra com essas atividades de leitura, indiretamente fez diferença, e muito, não apenas na vida acadêmica, na vida mesmo.”
- (06) “Sim, percebi uma grande melhora, pois comecei a ter uma visão mais sintética e questionadora sobre os temas vistos.”
- (07) “Com certeza: mais fácil compreensão de textos, na elaboração de fluxogramas, na preparação de projetos, análise sintática, segurança na expressão e comunicação, dinâmica na leitura.”
- (08) “A desenvoltura que a gente adquire com os exercícios de leitura, interpretar imagens, fazer analogias, é um treino muito bom para a gente ‘ler’ nas entrelinhas do comportamento humano, não só aquilo que a gente ‘vê’ é importante, mas o ‘corpo fala’ e, no entanto, sem o entendimento, sem ‘dicas’ de como a gente ler esses comportamentos, a gente passa sem perceber, mas suas aulas despertaram em nós muito dessa sensibilidade para observarmos mais do que aceitar aquilo que nos é dito simplesmente, as emoções, os sentimentos, os olhos, dizem mais do que muitas palavras, os ‘*insights*’ são tão importantes quanto o uso da razão, acredito que falam até mais se a gente permitir.”

Por último (questão “c”), solicitamos algumas considerações sobre os encontros presenciais que ocorreram:

- (01) “As aulas foram muito bem elaboradas.”
- (02) “Os encontros eram muito interessantes, temas e textos legais, o que dificultava na presença dos alunos era o horário do curso, já que alguns não tinham possibilidade de permanecer nos dias de curso, mas no geral, o curso foi muito aproveitado e as informações recebidas lá possibilitaram uma grande ajuda na compreensão dos textos.”
- (03) “Os encontros foram muito agradáveis e extrovertidos, no meu caso, ainda precisarei de muitas aulas para atingir uma escrita razoável.”
- (04) “Os encontros nos possibilitou uma forma de aprendizado mais intensiva, embora eu nem sempre pudesse participar por motivos de trabalho, mas os dias em que fui me trouxeram o conhecimento de novas oportunidades de aprendizado.”

- (05) “Por causa das outras atividades da faculdade, era um pouco complicado trazer atividades do projeto para casa, mas isso ocorreu só uma ou duas vezes, quando visualizávamos situações interessantes, ou uma aplicação direta nos textos, a sensação ao término das aulas era de ter aplicado bem aquele tempo. Eu particularmente gostei bastante. Foi bem legal! As atividades de leitura e principalmente as aulas de Comunicação e Expressão propriamente dita, que vejo uma aplicação diretamente prática em todas as disciplinas do curso, principalmente em dia de prova, e na vida.”
- (06) “Os encontros sempre foram muito agradáveis e muito produtivos. As discussões e questionamentos sobre fatos sempre tiveram o intuito de oferecer uma nova possibilidade de interpretação, forçando-nos a abrir os nossos horizontes para novas fronteiras.”
- (07) “Apesar de estarmos num grupo pequeno de alunos, os que estiveram presentes foram privilegiados, nos tornamos pessoas melhores. ‘Quem está sempre estudando passa a se tornar imprescindível.’”
- (08) “Nossos encontros foram prazerosos, no sentido de que nós sempre íamos ao ‘encontro’ de novos conhecimentos, novos horizontes, eu, particularmente, aguardava as nossas 4as. feiras com ansiedade, pois sabia que teria conhecimentos novos, experiências novas, enfim, muitos valores.”

Por meio dessas entrevistas, constatamos que os alunos participantes das atividades fora da sala de aula se sentiram mais competentes no tocante à leitura, assim como mais bem preparados para o acompanhamento do curso como um todo.

Atividades didáticas e estratégias para a prática da leitura no ensino superior tecnológico

Para o fazer didático, estabelecemos como parâmetro três níveis para a prática da leitura: apreensão, compreensão e interpretação. A abordagem da leitura nesses três níveis só se justifica em termos didáticos, visto que na prática cotidiana, esses níveis se sobrepõem e se confundem, por isso não é tão simples e fácil perceber tal distinção. Entretanto, é necessário que haja o esclarecimento desse aspecto para o aluno, com o propósito de conscientização sobre como o processo de leitura acontece e quanto ganho se tem a partir da realização de uma leitura adequada. Para isso, organizamos uma metodologia para a prática de leitura.

Tal metodologia é aplicada à leitura dos mais diversos tipos de textos e distribui-se em três momentos do pensar: *apreensão* (ver os elementos significativos do texto); *compreensão* (dar sentido aos elementos); *interpretação* (incorporar esses elementos à realidade do leitor). Ela pode ser descrita por meio de estratégias de leitura que denominamos como degraus da leitura, pois só se consegue chegar a estágios mais avançados, se se passar pelos estágios iniciais de modo eficiente. Nesse sentido, os degraus são estágios necessários ao leitor, os quais, embora sejam realizados simultaneamente durante o processo de leitura, podem ser separados em termos didáticos para melhor aproveitamento de cada um.

Nessa proposta, o leitor deve analisar o texto em sua estrutura, num esforço de reconstruir o teor de seu conteúdo e de reconhecer se esse texto é trabalhado e evidenciado pelo enunciador. A partir dessa análise, o leitor pode desenvolver, com maior segurança, o processo interpretativo num estágio mais profundo, colocando em jogo seu repertório e sua relação histórico-social tanto com o enunciador quanto com o discurso em questão. Assim, sob o ponto de vista didático, enfatizaremos os níveis ou degraus do processo de leitura a serem trabalhados. Passemos, então, a descrevê-los.

O primeiro nível de leitura pode ser chamado de *apreensão* e se refere ao entendimento básico do texto com foco denotativo, quando as palavras estão sendo descobertas, momento em que elas estão, ainda, em “estado de dicionário”. Nesse estágio, deve-se buscar o reconhecimento do assunto abordado por meio de identificação de uma palavra-chave, a qual condensa todas as partes do texto, bem como a seleção de ideias principais destacadas na arquitetura textual pelo enunciador da obra. Podemos dizer que esse estágio se trata de um “saber comum”, um percurso que pode facilmente ser feito por diferentes leitores em busca de um sentido “primeiro” para o texto. Esse sentido dará subsídios à (re)construção dos outros estágios da leitura.

Nesse estágio, é importante ainda a realização de um levantamento de todos os elementos básicos para a devida compreensão do texto, como: dados sobre o autor do texto; vocabulário técnico ou específico utilizado; fatos históricos sugeridos; citações e doutrinas presentes no texto. A fim de entendê-los melhor, deve-se recorrer a: dicionários (especializados se for necessário); textos de história; manuais didáticos; *sites* de pesquisa; ou seja, deve-se explorar ao máximo os recursos disponíveis para pesquisa.

Para isso, deve-se seguir estes procedimentos: fazer uma leitura atenciosa do texto, anotando as palavras desconhecidas; após resolver os possíveis problemas com o vocabulário, ler novamente o texto e identificar a(s) palavra(s)-chave; destacar as ideias-chave do texto; organizar espacialmente a palavra-chave, combinando-a com as ideias-chave para estruturar um fluxograma. O fluxograma é o ponto central desse estágio, visto que é por meio de sua elaboração que o indivíduo toma consciência do processo da leitura em profundidade, pois, para chegar ao bom resultado do exercício, ele é obrigado a se debruçar sobre o texto, no ir e vir da leitura.

O segundo nível de leitura tem como base e sustentação o anterior, de modo que seja possível ao leitor iniciar uma série de questionamentos, uma verdadeira investigação dos pressupostos e elementos de ancoragem discursiva do texto em questão. Nesse caso, são feitas associação de ideias por meio de inúmeras questões propostas, tais como: Quem escreveu o texto? A quem? Como? Quando? Onde? Por quê? Com que finalidade? O que faz lembrar? Tais perguntas levam o leitor a fazer correlações enunciativas manifestadas no texto, possibilitando, através de seu conhecimento de mundo, a ampliação e o aprofundamento do processo interpretativo.

A palavra, antes em estado de dicionário, passa agora a se revestir com o cenário que o discurso constrói e infunde ao texto, deixando de fazer parte do saber comum para encontrar refúgio no bojo do texto por meio do olhar interpretativo do leitor. Esse degrau é considerado por nós como o da *compreensão*: encontro íntimo entre enunciador-texto-leitor, pois as palavras, nesse caso, não foram apenas ditas por um enunciador ou estão apenas no texto, mas elas vêm do leitor, circulando e produzindo efeitos de sentido únicos, projetados de modo peculiar durante o processo de leitura, o que vai proporcionar a interpretação do texto (terceiro nível de leitura).

Ainda nesse nível da leitura, a realização do exercício de resumo terá como propósito garantir maior segurança na compreensão do sentido do texto. Essa tarefa deve ser feita com atenção e, ainda, com a escrita de um rascunho do resumo, para que haja a oportunidade de que o texto, ao ser passado a limpo, seja relido pelo aluno com o intuito de avaliar sua escrita.

Finalmente, chegamos ao terceiro nível de leitura: o da *interpretação*. Ao atingir esse ponto, o leitor tem autonomia para, a partir da análise do que lhe foi proposto com o texto, tecer sua apreciação, seu parecer. O olhar do leitor agora atinge o âmbito da conotação subjacente às palavras, a subjetividade inerente a todo processo de leitura, mas que agora pode se expor com mais consistência e vigor. Nesse degrau, a significação, viabilizada tanto pela base oferecida pelo enunciador (apreensão) como pela associação de ideias lançadas pelo leitor (compreensão), delinea-se um esboço singular de leitura, e o texto passa a ter nova expressão (interpretação).

Como interpretar é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é dialogar com o autor, para realizar esse tipo de análise, deve-se tentar: relacionar o texto com outras obras do autor, situando-o em seu pensamento mais amplo; reconhecer posições assumidas na unidade textual, nas várias orientações filosóficas existentes, mostrando diferentes perspectivas e vozes que fundamentam o texto, além de seus pontos comuns e originais (contribuições do autor com a obra); explicitar os pressupostos implicados no texto (ideias implicitamente aceitas pelo autor para fundamentar seu raciocínio); estabelecer uma aproximação ou associação das ideias semelhantes. Além disso, é útil estabelecer uma comparação com ideias temáticas afins sugeridas pelo autor (relacionar com outros autores) e, finalmente, realizar uma crítica, pautando-a sobre os seguintes aspectos: O autor conseguiu atingir seus objetivos? Até que ponto ele foi original? Ele apenas retoma outros textos? O tema foi tratado de forma superficial ou profunda? O tema é relevante? Que contribuições é possível observar?

Por fim, descrevemos também algumas técnicas utilizadas para propiciar o desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência em leitura dos alunos ingressantes no ensino superior tecnológico.

Recital de poesia: os alunos deveriam frequentemente ler poemas, estudá-los, treinar a declamação para recitá-los aos colegas. Esse recurso foi importante tanto para a ampliação do repertório dos alunos quanto para o desenvolvimento da habilidade de expressão oral, e ainda, além de favorecer o exercício de compreensão e interpretação, também possibilita enriquecimento cultural.

Dramatização: utilizamos também, com certa frequência, a atividade de dramatização e representação de pequenos textos, histórias ou cenas cotidianas. Com o objetivo de despertar a atenção sobre aspectos específicos da comunicação para o entendimento e a construção do sentido e de praticar a criação textual. Reuníamos os alunos em pequenos grupos e, a partir de um conteúdo previamente estabelecido, solicitávamos a eles que fizessem um roteiro para representar para a classe. Destacávamos os aspectos da expressão facial, corporal e da fala para a composição da história. Foram utilizadas cenas do cotidiano em situações sociais e empresariais (por exemplo, uma entrevista de emprego). Esse exercício teve como intuito a conscientização e o amadurecimento da expressão para a construção de sentido num texto oral.

Pesquisa de vários gêneros sobre um mesmo tema para discussão: solicitamos aos alunos que trouxessem variados gêneros textuais sobre um mesmo tema definido pelo professor. Após o exercício de elaboração de fluxograma, escolhemos três alunos para colocar na lousa seus exercícios e explicar os respectivos textos. A partir daí, com diferentes informações e perspectivas sobre o mesmo tema, iniciava-se uma discussão sobre ele.

Exibição de filme para debate: outro recurso interessante e motivacional para análise e percepção de compreensão e interpretação é a exibição de filmes curtos, esquetes e peças publicitárias. Com esses gêneros, é possível fazer uma leitura coletiva, destacando-se aspectos composicionais das obras, suas características, aspectos figurativos e temáticos, para o desenvolvimento de um debate, por exemplo.

Sala virtual de leitura: com o auxílio da plataforma *Moodle*, também criamos um espaço para a disponibilização de pequenos textos, principalmente de gêneros como crônica e artigo de opinião sobre o tema linguagem, língua e literatura. Como um sistema de aprendizado eletrônico que permite a interatividade, a criação desse espaço para despertar a curiosidade sobre determinados temas, pode ser utilizado como um recurso acessório para o fomento de ideias.

Conclusão

Quando inicialmente propusemos esta pesquisa, considerávamos a ideia de que “nossos alunos não leem”, ou ainda “nossos alunos não sabem ler”. Entretanto, com o desenrolar do estudo em ações concretas e com o olhar mais atento voltado à realidade da maioria dos alunos ingressantes no ensino superior tecnológico, constatamos que eles leem muito mais do que imaginávamos.

O problema (se é que podemos denominar dessa forma) é que os alunos leem em ritmo de pós-modernidade, isto é, um ritmo fragmentado, multimodal e desconexo. A prática atual da leitura, ao mesmo tempo em que permite unir a “aldeia global”, estimula o distanciamento dos sujeitos da possibilidade de compreensão, interpretação e troca necessária para a efetivação do processo de comunicação em profundidade, pois não garante o tempo e a concentração exigida para tal tarefa.

Estamos vivendo um momento sem igual. Por isso, o desafio nas mãos dos responsáveis por uma educação de qualidade é conseguir aliar essa nova forma de concepção do mundo e de vivência, mediadas pela tecnologia, àquilo que tradicionalmente tem sido apresentado como procedimento necessário para a leitura em profundidade.

Aos educandos, especialmente os do ensino superior tecnológico, é preciso passar daquilo que já se sabe e conhece para aquilo que é necessário conhecer e saber. Do concreto para a abstração. Do empírico para o pensamento crítico e consciência científico-tecnológica. Esse percurso é necessário para todos os campos do saber e produção científico-tecnológica. Esse percurso só é possível de se concretizar por meio da linguagem, da palavra (escrita de preferência), uma vez que à medida que se desenvolve o vocabulário, repertório e raciocínio lógico, os conceitos e as concepções também vão se desenvolvendo e se firmando.

Educação é um processo coletivo que exige despertar de consciência e atitudes dos envolvidos. Sem a ação efetiva do professor, com condições mínimas e com estratégias didático-pedagógicas adequadas para se trabalhar, não se conseguirá qualidade de ensino. Do mesmo modo, sem o envolvimento do aluno, que precisa ser visto como sujeito em suas peculiaridades, pouco se avançará.

Na líquida cena pós-moderna, as mentalidades e práticas se alteram freneticamente; do mesmo modo, a prática pedagógica deve estar em constante reflexão para que os

educadores reconheçam e assumam posição adequada e favorável no contexto da educação contemporânea a tal ponto de estimular o desejo de conhecimento e a valorização da cultura em seus aprendizes.

A partir dessas considerações, concluímos que a prática da leitura com estratégias definidas e procedimentos enfaticamente observados pelo professor de Língua Portuguesa, no ensino superior tecnológico, mostra-se fundamental e efetivamente viável para dar um rumo seguro a um mundo em conturbadas e angustiantes transformações.

REFERÊNCIAS

- BALADELI, A. P. D. A produção de sentidos nos caminhos do hipertexto. *Travessias* v. 4, n. 3, p. 27-34, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3228>>. Acesso em: 30 nov. 2013.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SALDAÑA, P. São Paulo tem educação abaixo da média do país segundo dados do Pisa. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 30 dez. 2013. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,sao-paulo-tem-educacao-abaixo-da-media-do-pais-segundo-dados-do-pisa-imp-,1113443>>. Acesso em: 30 dez. 2013.
- SILVA, N. da; FRIDMAN, P. C. da C. Unsicherheit do século XXI: o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa em São Paulo. *Paideia*, v. 17, n. 36, p. 57-68, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a06.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.
- ZILBERMAN, R. A leitura no mundo digital. *Signo*, v. 34, n. 56, p. 22-32, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/960/681>>. Acesso em: 2 maio 2013.