

**Estratégias para o trabalho com textos na universidade**

**Strategies for working with texts at the university**

**Estrategias para trabajar con textos en la universidad**

Recebido: 01/07/2020 | Revisado: 09/07/2020 | Aceito: 15/07/2020 | Publicado: 20/07/2020

**Suzana Schwartz**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6165-3740>

Universidade Federal do Pampa, Brasil

E-mail: [suzana@jsexport.com](mailto:suzana@jsexport.com)

**Maurício Aires Vieira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0737-9941>

Universidade Federal do Pampa, Brasil

E-mail: [mauriciovieira@unipampa.edu.br](mailto:mauriciovieira@unipampa.edu.br)

**Ana Cristina Silva Rodrigues**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3887-8233>

Universidade Federal do Pampa, Brasil

E-mail: [anacristina@unipampa.edu.br](mailto:anacristina@unipampa.edu.br)

**Ruhena Kelber Abrão Ferreira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5280-6263>

Universidade Federal do Pampa, Brasil

E-mail: [kelberabrao@uft.edu.br](mailto:kelberabrao@uft.edu.br)

**Resumo**

O uso de textos como estratégia didática, em diferentes componentes curriculares em cursos de licenciatura é muito frequente. Nos planos de ensino, na data referente à aula, os professores, muitas vezes apenas citam a referência do texto que será utilizado em determinadas aulas. Essa estratégia parece trazer implícita a “obviedade” dos objetivos de aprendizagem que desejam alcançar. Entretanto, devido aos problemas nos indicadores de aprendizagem, nas diferentes modalidades de ensino no Brasil, evidenciados em diversas avaliações nacionais e estrangeiras, e, relacionando com o uso contumaz dessa estratégia na Educação Superior, resolvemos pesquisar o tema a fim de evidenciar as percepções dos alunos de cursos de Pedagogia sobre o uso da estratégia didática baseada na leitura de textos acadêmicos. Nossa hipótese inicial é de que há problemas nos processos de ensino e de

aprendizagem decorrentes do uso frequente e equivocado dessa estratégia, que poderia ser mais bem explorada. A metodologia do estudo adota uma abordagem, qualitativa/descritiva/interpretativa/explicativa/compreensiva, reconhecendo o caráter complexo da realidade. Os sujeitos do estudo foram alunos ingressantes em cursos de Pedagogia de duas instituições de Educação Superior. As conclusões parciais são que os alunos têm dificuldade de atribuir significado a essa estratégia; que encontram dificuldades de leitura e compreensão textual; que raramente conseguem ler os textos demandados. Os motivos evidenciados estão articulados com o perfil dos estudantes de Licenciatura em Pedagogia, que ingressam nos cursos com importantes lacunas de conhecimento prévio e com a maneira como a estratégia didática é proposta. Como sugestões para superar esse desafio, nos encaminhamentos finais do texto foram apresentadas algumas alternativas de solução.

**Palavras-chave:** Ensino superior; Textos; Estratégias metodológicas.

### **Abstract**

The use of texts as a didactic strategy in different curricular components in undergraduate courses is very common. In the teaching plans, on the date referring to the class, the teachers often only cite the reference of the text that will be used in certain classes. This strategy seems to imply the 'obviousness' of the learning objectives they want to achieve. However, due to the problems in the learning indicators, in the different teaching modalities in Brazil, evidenced in several national and foreign evaluations, and, relating to the persistent use of this strategy in Higher Education, we decided to research the theme in order to highlight the perceptions of students of Pedagogy courses on the use of didactic strategy based on reading academic texts. Our initial hypothesis is that there are problems in the teaching and learning processes resulting from the frequent and wrong use of this strategy, which could be better explored. The study methodology was based on a quantitative, qualitative / descriptive / interpretive / explanatory / comprehensive approach, recognizing the complex nature of reality. The study subjects were students entering Pedagogy courses at two institutions of Higher Education. The partial conclusions are that students find it difficult to assign meaning to this strategy; who find difficulties in reading; who are rarely able to read the required texts. The reasons evidenced are articulated with the profile of Pedagogy students, who enter the courses with important gaps in prior knowledge and with the way the didactic strategy is proposed. As suggestions to overcome this challenge, in the final referrals of the text, some alternative solutions were presented.

**Keywords:** University education; Texts; Methodological strategies.

## Resumen

El uso de textos como estrategia didáctica en diferentes componentes curriculares en cursos de pregrado es muy común. En los planes de enseñanza, en la fecha que se refiere a la clase, los maestros a menudo solo mencionan la referencia de texto que se utilizará en ciertas clases. Esta estrategia parece implicar la "obviedad" de los objetivos de aprendizaje que desean alcanzar. Sin embargo, debido a los problemas en los indicadores de aprendizaje, en las diferentes modalidades de enseñanza en Brasil, evidenciadas en varias evaluaciones nacionales y extranjeras, y, en relación con el uso persistente de esta estrategia en la Educación Superior, decidimos investigar el tema para resaltar las percepciones de los estudiantes. estudiantes de cursos de pedagogía sobre el uso de estrategias didácticas basadas en la lectura de textos académicos. Nuestra hipótesis inicial es que existen problemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje resultantes del uso frecuente e incorrecto de esta estrategia, que podrían explorarse mejor. La metodología de estudio adopta un enfoque cualitativo / descriptivo / interpretativo / explicativo / integral, reconociendo la naturaleza compleja de la realidad. Los sujetos de estudio eran estudiantes que ingresaban a cursos de pedagogía en dos instituciones de educación superior. Las conclusiones parciales son que a los estudiantes les resulta difícil asignar significado a esta estrategia; quienes encuentran dificultades de lectura y textuales difíciles; quienes rara vez pueden leer los textos requeridos. Las razones evidenciadas se articulan con el perfil de los estudiantes de pregrado en Pedagogía, que ingresan a cursos con importantes lagunas en el conocimiento previo y la forma en que se propone la estrategia didáctica. Como sugerencias para superar este desafío, en las referencias finales del texto, se presentaron algunas soluciones alternativas.

**Palabras clave:** Enseñanza superior; Textos; Estrategias metodológicas.

## 1. Introdução

Quando começamos a trabalhar no Ensino Superior, a indústria da fotocópia, ou a cópia fotostática (nome correto), estava no auge. Todo início de semestre era possível observar filas enormes para "xerocar" e quem podia se dava ao luxo de encadernar, todos os textos demandados para o semestre. A cada período letivo, a pilha de papel era considerável.

Na primeira reunião de professores de curso, antes do início do semestre, havia o costume de se apresentar, rapidamente, os planos de ensino, para ver se não tinham sido solicitados textos iguais, em diferentes componentes. Era possível perceber, nos planos, que

os encontros constavam basicamente de textos. Dezesete aulas, em média, cada componente, dez ou doze textos utilizados neles. Resultando em uma pilha de materiais a serem lidos.

Nessas reuniões, questionávamos sobre os objetivos de aprendizagem com essas leituras e senão seria adequado explicitá-las no plano de ensino. Muitos colegas ficavam surpresos com essas perguntas e, quando respondiam, se referiam a “obviedades” como “é sobre o tema do componente”, “para aprofundarem o tema”, dentre outras. A expressão “é óbvio/são óbvios os objetivos” era usada com bastante frequência, como resposta a nossa indagação.

No entanto, que a aula expositiva dialogada e a bibliografia abordem certo tema do componente não significa que os alunos aprenderão do modo como se pretende. “A investigação educativa indica que muitos fatores, relacionados com os usos da linguagem, limitam a quantidade e o tipo de aprendizagem por Gottschalk; Hjortshoj (2004, p.18)”.

Sobre a percepção do que é “óbvio”, especialmente, para a relação pedagógica, ela foi explicitada em Schwartz (2009), podendo ser sintetizada na frase: o óbvio não existe, pois o que o é para mim não o é para o outro. O óbvio é dependente do conhecimento prévio de cada sujeito. Quem corroborar com essa ideia, vai concordar também que apenas citar a referência de um texto no plano de ensino, não contribui para que os alunos saibam, de antemão, como se óbvio fosse (e nada é), quais são os objetivos de aprendizagem com esse texto. Aliás, esse é um dos motivos para sugerirmos um modelo de plano de ensino com uma coluna para os objetivos de aprendizagem. Fato este que seria muito produtivo para todos, afinal como vamos chegar a algum lugar se não soubermos, de antemão, onde queremos ir? Isso já sugere os trechos amplamente usados por Lewis Carroll (2002) de Alice no País das Maravilhas “Poderia me dizer, por favor, por onde devo ir-me daqui? - Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – respondeu o Gato”.

Nesse contexto, e por ouvirmos com frequência manifestações dos alunos, como a que apresentamos a seguir, decidimos investigar a percepção dos alunos sobre o uso da estratégia didática de solicitar leitura de textos na maioria das aulas, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, Câmpus de Jaguarão.

*Os professores organizam as leituras para o semestre. Entregam (às vezes) os cronogramas/planos de ensino com os textos agendados. Providenciamos as cópias, pois iniciamos o semestre pretendendo realmente ler. Olhar para todas as cópias de todos os textos de todas as disciplinas juntos já se torna um pouco assustador... De modo geral, no primeiro texto, do primeiro professor, já fico*

*menos entusiasmado... Difícil de entender o texto... Na aula, o texto é usado de modo que parece ter uma só maneira de ser entendido, o professor nos “explica” essa única maneira de compreender o que está escrito e o “seminário” fica muito parecido com uma aula expositiva. Penso que isso acontece também porque a maioria dos colegas não lê os textos, os professores sabem, de outras experiências anteriores (muitas outras), que os alunos não leem os textos e o semestre, recém começando, já fica com a cara dos outros semestres: de mesmice. [Manifestação de aluno do curso de Pedagogia]*

Para seguir aprendendo, adequadamente motivados, os sujeitos necessitam perceber que estão aprendendo e atribuir significado para essas aprendizagens por Schwartz (2007). Nossa hipótese inicial de estudo é que o uso de tantos textos, da maneira como tem sido feito, com alunos com o perfil dos ingressantes dos cursos de Pedagogia, sem que se parta da ideia que é necessário que se ensine a ler textos acadêmicos, que não é óbvio que eles saibam, e, sem explicitar os objetivos de aprendizagem, não tem sido uma estratégia didática adequada. Logo os alunos não percebem seu aprendizado e muito menos atribuem significado à essas aprendizagens. Fato este que dificulta a continuidade no curso e/ou a qualidade dos egressos formados por ele. Para tanto, atribuímos, a seguir o perfil dos sujeitos.

## **2. O Perfil do Ingressante**

Estudos como o de Brandão e Pardo (2016) informam que apenas 2% dos concluintes do Ensino Médio tem como primeira opção Pedagogia ou alguma licenciatura. Dos estudantes pesquisados, muitos afirmaram não ter escolhido o curso, mas que “foram escolhidos”, por diversas circunstâncias (nota do vestibular ou do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM), único curso existente na cidade e/ou proximidade etc.).

Informações do Censo Escolar, desde 2017 (INEP/MEC), sinalizam para queda no número de formandos em cursos de licenciatura e mudanças no perfil socioeconômico de quem escolhe a docência como profissão, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, análises do ENEM (INEP/MEC, 2018) evidenciaram que dentre os estudantes que escolhem esses cursos, a maioria é proveniente dos sistemas públicos de ensino; são sujeitos que, na maioria das vezes, têm dificuldades com a língua, com a leitura, a escrita e a compreensão textual. Estudantes geralmente oriundos de um ambiente alfabetizador empobrecido, com pais ou responsáveis com baixo índice de

escolaridade, com poucos recursos financeiros para investir em ações de qualificação do capital cultural como a leitura, o cinema, o teatro, eventos, exposições e viagens por Brandão (2016).

Essas informações sobre o perfil do futuro profissional docente sinalizam para a necessidade dos cursos de formação inicial de professores se adequarem ao perfil “real” dos alunos ingressantes, considerando seu conhecimento e vivências prévias, priorizando aspectos inerentes ao conteúdo com os quais esses futuros docentes vão trabalhar – ler, escrever e contar – como se dão os processos de ensino e de aprendizagem e como transpor didaticamente para a sala de aula.

Na Educação Básica, de modo geral, as estratégias didáticas são voltadas para aulas expositivas dialogadas tradicionais, reprodutivas, nas quais a concepção de aprendizagem seria a de habilitar o sujeito a copiar, repetir, memorizar os conteúdos, as ideias de outros, a “interpretação certa/única” de alguns textos. Sendo assim, os alunos ingressam no Ensino Superior sem ter desenvolvido atividades que demandassem pensar, analisar, refletir, decidir, argumentar, sem serem incentivados para a autonomia de ação e de pensamento por Demo (2012).

A autonomia é uma habilidade que se reconstrói para certo contexto, quando alguém está familiarizado com as práticas que são desenvolvidas naquele espaço. Os universitários são recém-chegados às práticas discursivas acadêmicas e necessitam do professor para saber como participar nelas autonomamente.

Em seus estudos, Carlino (2017) comenta que o ensino reprodutivo enfatiza a transmissão de informações, deixando de elucidar processos e práticas discursivas inerentes ao conteúdo dos cursos superiores que serão solicitados frequentemente ao longo dos componentes e que, contrariando o conhecimento do contexto educacional real do qual os alunos são provenientes, fazem parte das expectativas dos docentes.

Neste descompasso, entre o que os alunos são capazes de produzir quando ingressam e as expectativas docentes, as informações referentes ao contexto educacional, ao aluno ingressante real, parecem ser ignoradas por muitos professores em seus planejamentos, que utilizam o texto acadêmico como principal estratégia didática, especialmente em cursos da área das Ciências Humanas por Carlino (2017).

### 3. O Uso dos Textos nos Cursos de Pedagogia

Uma breve análise dos planos de ensino dos componentes entregues por professores de diferentes instituições pode referendar a frequência da utilização da estratégia didática. No entanto, diferentes avaliações educacionais encaminham para a percepção que essa metodologia não parece estar atingindo o objetivo a que deveria ser propor, de subsidiar as aprendizagens que se deseja construir, pois muitos alunos comentam que, na maioria das vezes, não percebem o significado da tarefa, não realizam as leituras solicitadas e, quando o fazem, se defrontam com problemas para compreender minimamente os textos. Essas são as informações referendadas nas reuniões de cursos, nas quais os professores se queixam que os alunos não leem os textos, obrigando-os a lerem durante as aulas programadas para “comentá-los”.

Este procedimento de solicitar leituras prévias aos estudantes, naturalizado nas práticas pedagógicas de muitos professores universitários, se estrutura em escolherem textos que abordem os temas/conteúdos relacionados com a listagem dos conteúdos dos componentes curriculares e que esperam que os alunos “obviamente” aprendam.

Frequentemente, o que de fato ocorre é a ausência da realização da leitura solicitada, a qual é percebida e manifestada por muitos professores nas reuniões de cursos, como “desleixo”, “desinteresse”, “preguiça”, “falta de compromisso” dos estudantes. Diante desse cenário, questionamos: seriam esses os motivos para a não leitura dos textos?

A nossa hipótese é a de que, para o sucesso dessa prática, esses textos precisariam estar articulados, como em qualquer aprendizagem intencionalmente planejada, com o diagnóstico prévio do conhecimento dos alunos, a atribuição de significado para a tarefa e com o prazer de ler para aprender. Esses são aspectos “ensináveis” e relacionados com o aprender a pensar e resolver problemas de modo autônomo. Além disso, o professor, ciente de com quem está dialogando, precisaria contextualizar o tema abordado, desenvolvendo práticas que contribuíssem para a leitura significativa.

No entanto, nos anos de prática no Ensino Superior, temos acumulado exemplos absurdos que talvez expliquem melhor a gravidade do que de fato acontece no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem em cursos de licenciatura, que não por acaso, são os que têm os mais altos índices de evasão.

Um exemplo de tal situação supracitada ocorreu em um curso de Licenciatura em Filosofia, no segundo semestre, no qual os alunos relataram que um professor tinha solicitado a leitura de um livro (inteiro) de Michael Foucault, sobre o qual precisavam

entregar uma resenha crítica em uma data acordada. O prazo que tinham era de um mês. Os alunos relataram que não sabiam o que era uma resenha crítica e nem como se fazia uma. Disseram que não conseguiam entender nem a primeira página do livro e muito menos a relação do livro com o componente curricular. Mencionaram tal dificuldade a professora e, segundo o relato deles, a mesma respondeu que se queriam se tornar filósofos precisavam dar conta dessa tarefa!

Sem querermos entrar no mérito da situação em si, é possível identificar alguns equívocos pedagógicos nesse relato. Um deles se refere ao fato de que o curso não forma Filósofos, mas sim professores de filosofia. Outro fato é que Foucault é um autor difícil mesmo para quem está acostumado com as práticas discursivas acadêmicas. Sua leitura demanda conhecimentos prévios específicos que são reconstruídos processualmente e necessitam de contextualização. Finalmente, não é possível adivinhar os objetivos de aprendizagem dessa professora, com essa atividade tão ampla. O que os alunos precisavam aprender com essa leitura?

Nós, concordamos com Alves (2002, p.11) quando afirma:

O que permanece de um texto, não é o que está escrito, mas aquilo que ele faz pensar. Eu jamais pediria que um aluno repetisse o que um autor escreveu, num texto. Jamais pediria que ele "interpretasse" o autor. Pediria, ao contrário, que ele escrevesse os pensamentos que pensou, provocado pelo que leu.

No entanto, há inúmeras maneiras de explorar didaticamente leituras de textos e oportunizar diferentes aprendizagens. Alguns aspectos contribuem para potencializar esse tipo de proposta, como, por exemplo, oferecer subsídios para que os alunos possam dialogar com o texto e deixar explícitos os objetivos de aprendizagem.

Relatos similares de alunos, aliado ao perfil dos egressos dos cursos, o acompanhamento dos indicadores educacionais em diferentes avaliações que indicam estagnação na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos na Educação Básica, nos incentivaram a realizar esse estudo que partiu do questionamento feito aos alunos ingressantes, sobre quais as suas percepções sobre o uso da estratégia didática baseada em textos acadêmicos.

#### **4. Metodologia e Análise das Informações Coletadas**

A metodologia da pesquisa adota uma abordagem qualitativa/ descritiva/ interpretativa/ explicativa/ compreensiva, reconhecendo o caráter complexo da realidade

por Morin (1999). Partimos do pressuposto que precisamos alimentar recursivamente nosso processo de produção de conhecimento, para demonstrar, entre outras coisas, que não somos reféns de ideias alheias, nem de nossas hipóteses iniciais. Esse estudo foi desenvolvido também com base em alguns pressupostos que embasam nossa prática e que perpassam nosso olhar de pesquisador. Pontuamos algumas a seguir.

- 1) Professor é o profissional da aprendizagem, seu trabalho é o de criar condições que oportunizem que todos seus alunos aprendam.
- 2) Aprendizagem não é imposta. Para aprender, o sujeito precisa se interessar e perceber a si mesmo como sujeito capaz. Interesse e autoconfiança se originam e se retroalimentam, em interação com o mundo e com os outros.
- 3) Na relação pedagógica, é papel dos professores o planejamento de contextos que favoreçam o interesse em aprender dos alunos e sua crença de que são capazes de conseguir. Essa conquista é processual, não é uma construção acabada, precisa ser renovada, retroalimentada constantemente.
- 4) Não se aprende de uma vez, para sempre. O objetivo geral do conteúdo norteia as estratégias, sendo necessário abordar recursivamente os mesmos conteúdos e efetuar ajustes paulatinos. O trabalho com texto está inserido em um contexto amplo do componente, sendo necessário orientar os alunos a estabelecer relações entre um texto lido e o restante do conteúdo.
- 5) Certo grau de desajuste entre as expectativas do professor e o que os alunos produzem é esperado, mas é papel do professor oferecer meios para aproximar ambos.

Nesse contexto, utilizamos como instrumento para coleta de informações um questionário estruturado aplicado em diferentes componentes curriculares, de semestres diversos, em cursos de Pedagogia de duas instituições federais, no final de um semestre. Os questionários eram compostos dos dados de identificação (nome optativo), das perguntas e de um espaço para comentários adicionais (optativo). Antes de enviar/entregar os questionários, explicávamos o que estávamos pesquisando, o porquê e a importância das suas contribuições para qualificarmos a prática docente.

Os dados de identificação obrigatórios referiam-se ao semestre e ao número de componentes curriculares cursados.

As perguntas eram:

1. Quantos componentes curriculares você frequentou nesse semestre?
2. Quantos textos foram solicitados para você ler nesse semestre?  
(Aproximadamente)
3. Que atividade(s) foi(ram) feita(s) com o texto? (Seminário, debate, resenha, resumo etc.)
4. Qual texto tu mais gostaste? Por quê?
5. Consideras a leitura de textos uma estratégia adequada para a aprendizagem do conteúdo?
6. Por quê?

Distribuímos 100 questionários eletrônicos, dos quais recebemos a devolutiva de 62 preenchidos. Sobre isso podemos informar que: 62 respostas foram afirmativas sobre a utilização da leitura de vários textos ao longo do semestre, em componentes curriculares diferentes. Alguns relataram o uso do mesmo texto por diferentes professores. Os questionários foram analisados qualitativamente com base na técnica de análise textual discursiva por Moraes (2003). Logo, as informações quantitativas complementaram nossas análises, interpretações e compreensões do tema.

### **5. Encaminhando Algumas Considerações Inconclusivas por meio do Diálogo com a Revisão da Literatura**

A profissão de pedagogo pressupõe a aprendizagem de estratégias de ensino e o que ele já deveria saber de antemão, que são os conteúdos escolares com os quais precisa lidar, simploriamente denominados de ler, escrever e contar por Ghirardelli (2012).

Na formação inicial, na graduação em licenciatura em Pedagogia, são ofertados componentes curriculares sobre a educação em geral, filosofia, psicologia, antropologia, sociologia, políticas educacionais, sem relacionar com o conhecimento sobre como os sujeitos aprendem, como é possível ensiná-los a ler, escrever e contar. Pesquisas apontam que 20% dos componentes dos cursos de Pedagogia são voltados para a prática docente por FCC (2018).

No entanto, como mencionado, no Brasil, os que procuram essa carreira ingressam no Ensino Superior com deficiência de aprendizagem dos conteúdos que deverão ensinar; “muitos pedagogos discutem metodologia da matemática sem terem domínio da matemática

básica” (...) tudo se agrava quando o curso recebe alunos que são os que “menos tem conhecimento da cultura escolar” por Ghirardelli (2012, p. 20), eles mesmos com dificuldades em ler, escrever e contar.

Nesse contexto, ao analisarmos as informações coletadas nos questionários, emergiram, com frequência relevante, algumas unidades de significado. Termos como “estratégia comum, frequente, diária”, informações como a que nos planos de ensino apareciam “apenas” o nome do autor e do texto, parecendo ser óbvio o que deviam fazer com ele, que o plano informava “quando” deviam já ter lido, foram indícios que nossas hipóteses iniciais estavam adequadas.

Essas unidades confirmaram também a afirmação do uso de textos em quase todos os componentes, resultando em muitas páginas para ler por semana e a ausência de explicitação dos objetivos de aprendizagem com cada um deles, apontando para uma banalização da estratégia didática. A expressão “dificuldades para ler” encaminharam para a compreensão da “linguagem utilizada”, a “quantidade e o tamanho”, relativos ao número de textos e de páginas.

Na dificuldade de leitura, estão implicadas a exigência da compreensão de palavras que não fazem parte do vocabulário dos alunos e as próprias características dos gêneros textuais acadêmicos (livros, capítulos de livros, artigos científicos), que precisam ser ensinadas e as expectativas detalhadas, exemplificadas, revisadas, retroalimentadas. Os textos solicitados não são escritos para leitores iniciantes, necessitam de contextualização fornecida pelos professores, pois sua compreensão é dependente de conhecimento prévio específico.

Ao encontro das dificuldades, está a ideia de que o sentimento que costuma acompanhar os alunos quando leem e não entendem é o aborrecimento, o sono, razões para que os leitores abandonem a leitura. Smith (1988), explica o que acontece nessa situação: o ser humano tem incorporado ao cérebro um “mecanismo” que faz com que se “desconecte” cada vez que um aspecto do mundo se torna incompreensível. Assim, mesmo que os alunos tentem persistir, vencer o sono, seu cérebro foge, viaja, pensa em outras coisas, menos no texto... tentam ler, mas não conseguem, não têm conhecimento prévio para dialogar com as ideias apresentadas, não sabem elaborar relações e desconhecem o que precisam procurar.

Em seus estudos, Carlino (2017) explica que a ausência de leitura dos textos acordados, não é uma “não-leitura-original”, produto de sua preguiça, mas sim, uma “não-leitura-secundária”, um abandono da leitura, consequência da percepção que entre eles e o texto não existem “repertórios” comuns.

Sobre a quantidade de textos e número de páginas, os alunos, que geralmente trabalham 40h semanais, que frequentam a universidade em um curso noturno, que realizam jornadas de deslocamento, apontaram a falta de tempo como uma das razões para a não leitura. Para tentar solucionar, dizem ler todos os textos *“aos sábados, mas, geralmente, no dia da aula, já esqueci do assunto”*. Einstein afirmou que *“falta de tempo é desculpa daqueles que perdem tempo por falta de planejamento”*, nós acrescentaríamos que no que tange a atividades prazerosas, os sujeitos sempre conseguem organizar seu tempo. Não seria o caso de planejar estratégias de transformar as leituras em fontes de prazer?

Em pesquisas realizadas em outros estados por Bertoluci (2012), com 60 alunos das duas turmas de 1º ano de um curso noturno de Pedagogia em uma faculdade particular da região metropolitana de Campinas/SP, emergiram respostas semelhantes sobre as razões da não leitura dos textos: 20,59% por não ter tempo para as leituras; 8,82% por terem dificuldades de compreensão; 5,88% afirmaram que há um excesso de textos e 2,94% apontam falta de recursos financeiros para ter acesso a todos os textos indicados pelos professores.

Os sujeitos desse estudo, também, comentaram sobre o número de páginas *“muito extensos”*, percebendo que isso dificulta a compreensão das ideias, sendo a primeira vez que se deparam com leituras tão longas. Por outro lado, para justificar os motivos de ler os textos, afirmaram: *leio somente por saber que o texto será cobrado em avaliações; leio pela pressão para apresentar o texto em trabalhos em grupos e/ou seminários; só leio por causa da pressão para responder questões a serem entregues; normalmente leio para fazer os trabalhos, e não por interesse próprio; leio porque o professor pede; leio por obrigação, pois às vezes estou muito cansada e preciso ler para responder questões ou fazer trabalhos (fichamentos, seminários...); leio somente na semana antes da avaliação para obter uma nota boa.*

No mesmo questionamento, 27 estudantes afirmaram que, *“quando leem”* os textos para as aulas, o fazem pelo *interesse em “estar por dentro” do que será ensinado/aprendido, podendo melhor participar das aulas*, ou ainda, motivados pela *curiosidade, o querer aprender, o interesse pelo assunto estudado.*

Resposta que parece ser alentadora, mas chamamos a atenção para o uso da expressão *“quando leem”*, que implicitamente encaminha para a ideia que não são todos os textos que são lidos, o que nos fez pensar que algumas dessas respostas podem ser apenas *“politicamente corretas”*, tipo *“vou responder aquilo que ele quer ouvir”*, o que vai na direção de uma aprendizagem que muitos alunos reconstruem ao longo da escolaridade, em

vez de pensar autonomamente, tentam adivinhar o que o professor quer que eles façam, criando um jeito de funcionar que denominamos “modo cumprir tarefas”, sem envolvimento, mas esse é um tema para um próximo estudo por Haswell *et al.* (1999).

Outro fator apontado por cinco estudantes se refere ao uso do texto em aula, pois, segundo eles, as estratégias propostas (ou não) a partir dessas leituras podem, muitas vezes, encaminhar para que evitem futuras leituras: *se eu ler um texto uma vez para determinada aula e o professor não utilizar e nem comentar o texto para sanar dúvidas, na próxima vez não leio*. Afirmação que permite inferir que os alunos precisam do conhecimento do “para que” ler o texto, que ler por ler não é uma possibilidade. Outra compreensão implícita nessa fala é a de que o professor apenas “manda ler” e não utiliza a leitura para “nada”, ler ou não, não fará diferença na avaliação final.

## 6. Encaminhando Sugestões

O objetivo dessa pesquisa foi o de evidenciar quais as percepções dos alunos de cursos de Licenciatura em Pedagogia sobre o uso da estratégia didática baseada na leitura de textos acadêmicos. Para tal, procedemos a revisão da literatura sobre leitura, educação superior, pedagogia, estratégia didática, coletamos as informações com alunos do primeiro semestre do curso de Pedagogia em duas instituições, por meio de questionário estruturado e analisamos qualitativamente as respostas com base na técnica de análise de conteúdo textual por Moraes (2003), utilizando dados quantitativos como complemento que reforçaram as conclusões inconclusas.

Em síntese, na pesquisa identificamos que a maioria dos alunos tem dificuldade de atribuir significado a leitura dos textos, fato que contribui negativamente para o seu aproveitamento na reconstrução das aprendizagens significativas. Os motivos percebidos por eles foram a ausência de clareza do “para que” precisam realizar as leituras, o que precisam aprender com elas; a linguagem utilizada nos textos; a quantidade de textos e de páginas.

Suas sugestões foram no sentido de utilizar menos essa estratégia, priorizando aulas “mais práticas e interativas”. O que, ao nosso ver, não é excludente do uso de textos, mas demanda outro tipo de planejamento detalhando como explorá-los.

Os participantes do estudo, com suas respostas às perguntas 5 e 6<sup>7</sup> do questionário que na maioria iniciava com a expressão *não sei*, justificaram, a nosso ver, a percepção que muitos parecem não atribuir significado a essa estratégia, como ela vem sendo

desenvolvida. Outros comentaram ser *tempo perdido* opinar sobre práticas pedagógicas que, até então, *nunca se preocuparam com o que eles pensam*. Esses deixaram em branco a pergunta 6.

Alguns estudantes arriscaram algumas possibilidades como: *não sei explicar, mas creio que uma aula mais dinâmica influencia bastante para que nós nos interessemos mais; aulas demonstrativas e práticas são mais produtivas, menos cansativas. Os professores poderiam utilizar os textos para mais que uma aula, explorá-los melhor, fazer mais questionamentos orais e escritos a partir dos textos*.

É possível identificar, nessas sugestões, que os alunos produzem pensamentos sobre o assunto, oferecem indícios sobre suas percepções sobre o uso de textos como estratégias didáticas, informando implicitamente que, do modo como estão sendo trabalhado os textos, as aulas se tornam cansativas (menos dinâmicas); parecem não ser muito produtivas e que os textos são pouco explorados, utilizados superficialmente.

Nesse contexto, como já utilizamos em nossas aulas, em diferentes componentes, vamos elencar algumas sugestões que acreditamos que possam contribuir para qualificar o uso de textos na Educação Superior. Como já destacamos, no perfil dos alunos dos cursos de licenciatura, a maioria é oriunda de escolas públicas nas quais não foram ensinados a ler diferentes gêneros textuais, a pensar e a refletir criticamente sobre eles, necessitando ser iniciados nas novas práticas discursivas inerentes aos diferentes conteúdos, ensinados a ler e a pensar sobre o que leram, encaminhando sua alfabetização acadêmica por Carlino (2017).

O conceito de *alfabetização acadêmica* descreve o conjunto de noções necessárias para participar da cultura discursiva dos componentes curriculares, bem como nas atividades de produção e análise de textos requeridas para aprender na universidade. Abrange as práticas de linguagem e pensamento inerentes a educação superior. É importante ressaltar que o principal pressuposto desse conceito reside na explicitação de que os modos de ler, escrever, produzir textos são diferentes, não são iguais em todos os âmbitos.

Alfabetizar academicamente significa aceitar que a alfabetização não é uma habilidade básica que se aprende de uma vez para sempre que a construção da leitura e da escrita se completem em algum momento. Ao contrário, a diversidade de temas, gêneros textuais, objetivos de escrita, destinatários, reflexões implicadas e contextos nos quais se lê e se escreve exigem continuar aprendendo a ler e a escrever por Carlino (2017).

Nesse sentido, cientes de que quando se escreve, é para comunicar algo a alguém e quando lê, o leitor enfoca em determinadas partes do texto sua leitura e que essa seleção acontece a partir do que sabe e do que busca, concluímos que os objetivos que levam o sujeito ao encontro do texto é um dos principais pilares que sustentam o processo.

Se o objetivo do professor não for intencional, planejado, articulado com os objetivos do semestre, não for explicitado e, os motivos que levarem o aluno a realizar a leitura se basearem apenas na premissa “porque o professor mandou”, o olhar para o texto será voo cego, ficará sem pauta, amplo, perdido no labirinto de uma linguagem nova, diferente, difícil, complexa. O que enfatiza a necessidade de que o professor seja um guia nesse processo, desenvolva estratégias que diminuam o espectro amplo, de ler um texto sem rumo, e defina objetivos explícitos, claros, concretos.

Pesquisas sobre a leitura, em abordagens psicolinguísticas e/ou cognitivas, tem evidenciado que ler é um processo no qual o leitor precisa dialogar com o texto a fim de reconstruir um significado coerente com ele. O diálogo se estabelece ou não. A possibilidade de conversar com um texto está baseada no conhecimento prévio do leitor e do objetivo com que esse se aproximou da leitura. Sendo assim, o objetivo da leitura determina a relação que o leitor vai estabelecer com o texto, utilizando seu próprio conhecimento sobre o tema e sobre como a linguagem escrita se organiza por Alonso (2014). Para tanto Carlino (2017, p.12) menciona que:

Ler e escrever são processos intelectuais que acontecem inseridos em certas práticas sociais: ferramentas para aprender dependentes de modos culturais de produzir coisas com a linguagem. E, é um despropósito que a Universidade não se ocupe deles, porque deixa de aproveitá-los como estratégias de aprendizagem e porque não os percebe como constitutivos das comunidades acadêmicas que deram origem e sustentam a própria Universidade.

A partir das ideias de Carlino (2017) sobre o processo leitor, com base no perfil dos alunos dos cursos de licenciatura (cujos conhecimentos prévios são, na maioria, precários), nas prioridades a serem estabelecidas nos cursos de formação, voltadas para a ação prática docente, encaminhamos algumas sugestões para o uso de textos no Ensino Superior.

Nesse cenário, nossa primeira sugestão é a de ao elaborar o plano de ensino, fazê-lo de modo articulado, isto é, os objetivos do semestre precisam ser elaborados com base nos três critérios básicos: concretos (exemplos: identificar, descrever, analisar criticamente com argumentos do autor), realizáveis (considerar o tempo destinado para a tarefa, materiais

disponíveis, perfil dos alunos) e avaliáveis (é possível identificar objetivamente se foram alcançados ou não).

No planejamento, ao escolher os textos de apoio, o professor precisa pensar no que aquele material poderá contribuir, bem como qual dos objetivos pedagógicos irá contemplar. A escolha precisa ser baseada em critérios bem definidos. Não é necessário dizer, mas para isso o professor deve ter lido o texto, analisado a adequação da sua linguagem para aqueles alunos, enfim, ter gostado do que leu. Assim, quando propuser a leitura, o professor terá evidente para si qual a aprendizagem que deseja alcançar com seus discentes e como fará isso (com a leitura desse texto, de que modo será utilizada, em que contexto e o que mais?).

O fato de o professor ter lido e gostado do texto, vai ao encontro de outra sugestão recorrente dos alunos, que apareceram com destaque em outras pesquisas, a de que os professores comentem, façam uma propaganda do texto, antes de encaminhar a leitura por Bitencourt e Schwartz (2012; 2014). Que o professor demonstre que leu, conhece o texto (e seu respectivo autor), gostou do que leu e, por esses motivos e com o objetivo “tal”, solicita essa leitura. Se o encantamento do professor pelo texto fica evidente ele corporifica as palavras pelo exemplo incentivando os alunos que ficam também ficam curiosos com a leitura por Freire (1998).

*Mostrar que ler pode ser prazeroso. A pessoa tem que gostar, pois assim aprende e entende melhor o que foi proposto. [Aluno do curso de Pedagogia]*

A seguir, como sugestão, vamos apresentar uma possibilidade de atividade com textos, que denominamos seminário orientado que utilizamos com frequência e os resultados têm sido bem interessantes.

- a) O que vamos fazer? Seminário do texto tal...;
- b) Para que? (objetivos de aprendizagem em relação ao tema que está sendo estudado, exemplo: para identificar quais as concepções do autor sobre o conceito de alfabetização);
- c) Como?
  - a. Relembrar os objetivos de aprendizagem com a atividade;
  - b. Salientar a importância do tema para o componente;
  - c. Informar o tempo global para a tarefa e o tempo (máximo) de fala de cada participante;
  - d. Descrever a sistemática.

Professor:

- Numera os parágrafos do texto indicando a página em que está localizado, imprime duas cópias, uma recorta os parágrafos numerados e distribuí para os participantes, aleatoriamente;
- Antes de iniciar a estratégia, questiona e anota na sua cópia quem ficou responsável por qual número (o que contribui para que os alunos fiquem atentos com relação aos seus números e a não saírem antes);
- Depois de lido cada parágrafo, o aluno responsável sintetiza a ideia sobre o tema/aspecto do tema do parágrafo em uma ou duas palavras; o professor escreve o número lido e as palavras indicadas no quadro; seguem a leitura até o final.
- Solicitar que um aluno seja o responsável para anotar as ideias colocadas no quadro (caso não se consiga terminar em um encontro o seminário);
- No final (ou na próxima aula), apoiados nas palavras chaves, elaboram um texto coletivo com a síntese das ideias sobre o tema.
- Sempre sugerimos aos alunos organizar um arquivo com os textos lidos e a síntese elaborada, o que facilita para sistematizar estudos e/ou produções escritas futuras.

Essa sugestão de seminário oportuniza que um texto seja explorado no todo das ideias que contém, por meio de partes selecionadas pelo professor que enfatizam seus objetivos de aprendizagem. Oferece também subsídios para que os alunos compartilhem diferentes percepções e opções que uma mesma leitura permite. Mostra aos alunos que o professor escolheu o texto com objetivos específicos, observáveis, avaliáveis. Enfim, contribui para a mudança de uma cultura que atualmente enfatiza a quantidade de textos lidos em detrimento da qualidade das leituras realizadas e das múltiplas possibilidades que essas trazem de reconstruir aprendizagens significativas. Esperamos que os professores utilizem a sugestão e compartilhem suas experiências com ela.

## Referências

Alves, R. (2002). *Por uma educação romântica*. São Paulo: Papirus.

Bittencourt, Z., & Schwartz, S. (2012). Leitura no Ensino Superior: a vez e a voz dos estudantes sobre como é (e poderia ser) o trabalho com textos na universidade. *Leitura. Teoria & Prática*. 58(2), 431-439.

Bittencourt, Z. A., & Schwartz, S. (2014). Leitura no ensino superior noturno: estudantes do curso de pedagogia entram no debate sobre produtividade do trabalho com textos na universidade In: *Universidade pública em tempos de expansão: entre o vivido e o pensado*. 1ª ed. Erechim: Evangraf.

Brandão, D., & Pardo, M. (2016). O interesse de estudantes de pedagogia pela docência, *Educação em Pesquisa*. 42(2). São Paulo.

Carlino, P. (2017) *Escrever, ler e aprender na Universidade*. Petrópolis: Vozes, 2017.

Demo, P. (1998). *O mais importante da educação importante*. São Paulo: Atlas, 2012.  
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gottschalk, K., & Hjortshok, K. (2004) *The Elements of Teaching Writing*. Goston, Bedford/St. Martin's.

Ghiradelli, P. (2012) *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, eBook.

Haswell, R., Briggs, T., Fay, J., Gillen, N., Harrill, R., Shupala, A., & Trevino, S. (1999). "Context and Rhetorical Reading Strategies". *Written Communication*, 16(1), 3-27

Moraes, R.(2003). Uma Tempestade de Luz: a Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, 9(2), 191-211.

Morin, E. (1999). *O Método III: o Conhecimento do Conhecimento*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina.

Smith, F. (1998). *Understanding Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Schwartz, S. (2007). *Entre a Indignação e a Esperança: Motivação, Pautas de Ação Docente, Orientação Paradigmática na Alfabetização de Jovens e Adultos/As*. Tese de doutorado. PUCRS.

Schwartz, S. (2009). O óbvio na relação pedagógica. *Revista Educação*. 32(2), 339-345.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Suzana Schwartz – 25%

Maurício Aires Vieira – 25%

Ana Cistina Silva Rodrigues – 25-%

Ruhena Kelber Abrão Ferreira – 25%