

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

DULCIMARA PEREIRA FABEL

**APRIMORAR A COMPREENSÃO DE TEXTOS: UMA
PRÁTICA REALIZADA PELO PROFESSOR DO ENSINO
SUPERIOR**

ESPECIALIZAÇÃO – MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR

**SÃO PAULO
2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

DULCIMARA PEREIRA FABEL

**APRIMORAR A COMPREENSÃO DE TEXTOS: UMA
PRÁTICA REALIZADA PELO PROFESSOR DO ENSINO
SUPERIOR**

ESPECIALIZAÇÃO – MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de **ESPECIALISTA** no **Programa de Estudos Pós – Graduação: Lato Sensu (Especialização) Magistério do Ensino Superior**, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, sob a orientação da Prof^a.Dr^a. Maria Celina Teixeira Vieira.

**SÃO PAULO
2010**

A função dos homens de cultura numa sociedade democrática é semear dúvidas e não recolher certezas, é ajudar um lado entender as razões do outro para melhor decidir.

Norberto Bobbio

AGRADECIMENTOS

Para chegar à conclusão dessa pesquisa foi preciso ter ao lado pessoas muito especiais. Digo isso, porque foram essas que me incentivaram, quando eu pensava não ser capaz; que me fizeram refletir, quando eu simplesmente queria aceitar, sem questionar; que me apontaram o caminho, quando eu não encontrava a direção. Afirmando, com as palavras de Isaac Newton que "Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes." A cada um desses gigantes quero agradecer.

Agradeço aos meus pais, Manoel Iraldo e Otacília Cardeal, por carinhosamente me ensinarem a dar os primeiros passos rumo à seriedade e compromisso.

Agradeço às minhas irmãs, Dulcilene e Dulcimeire, por docilmente estarem sempre ao meu lado, prontas para me auxiliarem.

Agradeço ao meu marido, Edinaldo, por pacientemente compreender meus objetivos e me incentivar a alcançá-los.

Agradeço à minha orientadora, doutora Maria Celina, por grandiosamente me guiar na construção desse conhecimento.

Agradeço aos professores do pré-teste, Maria Aparecida, Alexandra e Marcelo, que mesmo sem me conhecerem, mas, acima de tudo, envolvidos com a educação, me fizeram pensar sobre o meu questionar.

Agradeço aos professores pesquisados, mestres queridos, por cooperativamente exporem suas vivências e contribuírem para a construção de um ensino de qualidade.

Agradeço aos amigos, perto ou distante, por torcerem e acreditarem no meu fazer. Em especial, ao Luciano, que intelectualmente me ensinou a superar os desafios que rodearam o meu pesquisar.

Carinhosamente agradeço a cada um de vocês.

Um forte abraço.

RESUMO

FABEL, Dulcimara Pereira. Aprimorar a compreensão de textos: uma prática realizada pelo professor do ensino superior. p. 131 Monografia (Programa de Estudos Pós – Graduados: Lato Sensu (Especialização) Magistério do Ensino Superior). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Essa pesquisa tem por objetivo geral analisar como os professores do ensino superior, do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, incentivam o aprimoramento das competências na compreensão de textos dos seus alunos. Para alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de campo, na qual selecionamos professores do ensino superior do curso de Letras, que ministram as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Prática de Ensino de Português e Projetos. Cada um desses professores recebeu um questionário. Por meio desse instrumento, evidenciamos: a) as principais dificuldades em compreensão de textos percebidas pelos professores do curso de Letras em seus alunos; b) práticas realizadas por esses profissionais que garantem a compreensão de textos; e c) os possíveis avanços percebidos pelos mesmos após suas intervenções com seus alunos. Essa monografia encontra-se organizada em quatro capítulos iniciais, que dão suporte e embasamento para prosseguir à análise dos dados coletados. Em seguida, há um quinto capítulo destinado a abordar os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa. Por fim, o sexto capítulo permite uma análise e discussão das informações obtidas. Ao final, essa pesquisa consiste em um aporte teórico e prático, não só, para o professor do ensino superior que busca subsídios para sanar as dificuldades de compreensão de textos de seus alunos, mas também a qualquer professor interessado em compreensão de textos. Ademais, permite mostrar aos membros de todas as instâncias da educação que por meio do ensino é possível mudar e formar um educando capaz de: ultrapassar limites, enfrentar diferentes desafios, interferir e modificar a sua realidade.

PALAVRAS-CHAVE: compreensão de textos, estratégias de leitura, intervenções do professor.

ABSTRACT

FABEL, Dulcimara Pereira. Improvement the reading comprehension skills: a practice done by the professor of undergraduate level. p. 131 Monografia (Programa de Estudos Pós – Graduados: Lato Sensu (Especialização) Magistério do Ensino Superior). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

In this work, we analyze how professors of undergraduate level, in the Language courses (of the region of great São Paulo), treat the reading comprehension problem. In order to archive our study objective, we applied a group of questions to professors of this college inquiring what the original causes are and the practices proposed to solve the reading comprehension problem. The professors consulted teach courses such as Portuguese Language, Brazilian Literature, Teaching Practice, or directly related with language teaching. We show in our research: a) Main students' disabilities in reading comprehension realized by the professors; b) Activities that are done to stimulate the improvement of students' comprehension skills; c) results in the students' skills after the learning activities. This work is organized in six chapters: the first four give the theoretical support and the last two present results of the questionnaires, analyzes of the answers and further discussions about the data. In brief, this work intends to be a theoretical and practical support for those who are interest in the reading comprehension problem and its possible solutions. Beyond that, it allows us to show that, through the good teaching practice, it is possible to improve students' comprehension skills and change the actual reality in the colleges and universities.

KEY WORDS: reading comprehension, reading strategies, professors' approach.

SUMÁRIO

Apresentação.....	9
Introdução.....	12
Capítulo 1 – Compreensão de textos: entraves e implicações	19
1.1 – Ausência do hábito de leitura.....	22
1.2 – O livro didático e o professor: um aluno sem voz.....	25
1.3 – Alfabetizar e decodificar: não há tempo para a leitura.....	28
1.4 – A carência de desafios nas atividades.....	32
1.5 – A formação dos educadores e as práticas tradicionais	34
Capítulo 2 – Ferramentas para a compreensão de textos	37
2.1 – A importância das estratégias de leitura.....	38
2.2 – Como se constrói a compreensão de texto	42
2.3 – Conhecimentos necessários para a compreensão de texto	45
2.3.1 – Antes da leitura	46
2.3.2 – Durante a leitura	49
2.3.3 – Após a leitura.....	51
Capítulo 3 – Intervenções do professor do ensino superior	52
3.1 – Caminhos para ensinar a compreender.....	54
3.2 – O papel do professor em fomentar a compreensão de texto.....	57
3.3 – Um aporte prático para compreender.....	62
Capítulo 4 – Aluno Ingressante x Aluno Formando	66
4.1 – A compreensão de texto para o aluno ingressante.....	67
4.2 – Sala de aula: um espaço para repensar.....	69
4.3 – A afetividade e o planejamento escolar: uma combinação necessária	71
4.4 – A compreensão de texto para o aluno formando.....	74

Capítulo 5 – Metodologia	75
5.1 – Características da pesquisa.....	76
5.2 – Sujeitos da pesquisa.....	78
5.3 – Instrumento para a coleta de dados	80
5.4 – Procedimentos.....	83
Capítulo 6 – Análise e Discussão dos resultados	86
6.1 – Dificuldades na compreensão de textos do aluno do ensino superior.....	87
6.2 – Conteúdos, procedimentos e metodologias do professor do ensino superior....	94
6.3 – Avanços na compreensão de textos do aluno do ensino superior	103
6.4 – Contribuições do professor do ensino superior.....	107
Considerações finais	115
Referências bibliográficas	119
Anexo 1	122

APRESENTAÇÃO

Sempre admirei aqueles que facilmente interpretam textos. Usar conhecimentos prévios; buscar mensagens; dialogar; criticar e concluir; entre outras habilidades leitoras, considero como competências que todos deveriam dispor. Entretanto, durante todos os meus anos escolares, seja como aluna ou docente, presenciei o descontentamento dos profissionais da educação - Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio - com a falta de habilidades de seus alunos em atividades relacionadas à compreensão de textos. Esse perfil, também, inclui o aluno da graduação.

Isso me inquieta, porque me faz pensar no quanto os anos escolares que antecedem a graduação não garantem essa aprendizagem. Os próprios professores universitários reconhecem esse contexto como um entrave à produção científica.

Desse modo, a gênese do problema: falta de compreensão e a necessidade de intervenção do professor universitário, impulsiona-me a investir no seguinte título: *Aprimorar a compreensão de textos: uma prática realizada pelo professor do Ensino Superior.*

É difícil imaginar como o ensino superior, em tão pouco tempo, poderia reverter tal situação, mas, por outro lado, o professor universitário torna-se um possível responsável por esse insucesso, caso não repense sua prática. Se ele não for um modelo a inspirar seus alunos a gerir práticas de leituras, estará apenas sendo mais um que ignora a necessidade de intervenções.

Diante desse panorama, percebo a urgente necessidade de investigar como a prática universitária traça ações para solucionar esse problema. Ora, aqueles que ensinam competência leitora, são profissionais que saíram de uma graduação, logo, averiguar como tem sido o ensino oferecido para desenvolver estratégias de leitura, em muito contribui para compreendermos um dos fatores que emperram a aprendizagem da habilidade de compreensão de textos. A exemplo, cito Queiroz (2009, p. 3) que em sua dissertação desabafa a ineficiência

de sua prática em garantir para seu aluno “[...] construção de significados durante a atividade de leitura[...]”, e a necessidade de deixar para trás a influência de métodos tradicionais.

Questiono-me sobre quantos professores da graduação se envaidecem com o método: “abrir o livro, ler o texto, responder as questões, repassar a gramática, redigir trinta linhas, entregar ao professor, repetir esses movimentos nas aulas seguintes.” (SILVA, 2003 *apud* QUEIROZ, 2009, p. 1). Formação não é o único fator que desencadeia a ineficiência na compreensão de textos. Além disso, aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos intensificam essa defasagem.

Apesar dos fatores que impedem o desenvolvimento da competência leitora, como estudante e profissional da educação, defendo que o educador tem o poder de intervir, problematizar e modificar essa prática educativa, que pouco garante a construção do saber tão esperado pelos professores universitários: habilidades de compreensão de textos.

Alarcão (2001, p.18) afirma “que a escola não tem conseguido acompanhar as profundas mudanças ocorridas na sociedade”. A falta de compreensão de textos é um reflexo dessa ineficiência. A educação está em crise e a culpa não é do professor. Contudo, não podemos descartar a necessidade do professor buscar o conhecimento necessário para coordenar atividades que garantam essa aprendizagem.

Por isso, proponho-me a resgatar junto com os professores da graduação do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo suas práticas vivenciadas na busca de aprimorar a compreensão de textos de seus alunos, futuros profissionais da educação. O intuito é mostrar aos membros de todas as instâncias da educação que por meio do ensino é possível mudar.

Uma tomada consciente de decisões é a chave para o novo rumo de ensino. Perceber a educação como instrumento de mudança é papel do educador. Gramsci (1978, p. 27) aborda a passagem do pensamento passivo para o crítico e destaca a importância da “[...] criação de elites de intelectuais [...]”,

que se organizem e inovem uma atividade já existente. Com essa atitude o educador recusa um ensino “bancário”¹. (FREIRE, 1996, p. 27).

Minha condição estudantil, estar graduada em Letras e Pedagogia e ser aluna do curso de Especialização do Magistério do Ensino Superior, me estimula a inquirir possíveis soluções para a falta de compreensão de textos. Como educadora, almejo estar segura de minhas práticas de leitura. Ser capaz de discutir, analisar e expor um determinado tema aos meus alunos, de maneira que esses testemunhem um conhecimento que pode ser ampliado, discutido e refletido. Ser um modelo de educadora para meus alunos é o que desejo para minha prática educativa.

Insisto nessa pesquisa, finalmente, por acreditar que “O poder existe quando os homens agem juntos: Ele desaparece a partir do momento em que eles se dispersam” (RICOEUR, 1995 *apud* RIOS, 2006, p. 122). Logo, como profissionais da educação temos a responsabilidade de formar um educando capaz de: ultrapassar limites, enfrentar diferentes desafios, interferir e modificar a sua realidade.

¹ Termo utilizado por Paulo Freire (1996) para repudiar um ensino pronto e acabado, que não fomenta reflexões.

INTRODUÇÃO

É perceptível: “o afastamento e o desinteresse cada vez maior dos alunos em relação à leitura” (ALVES, 2008, p. 1). Tal perfil se propaga pelos anos escolares. E, na graduação, são esses alunos que compõem a nova turma. Perante essa situação, o professor universitário tem que se posicionar. É sua competência incentivar o aprimoramento da compreensão de textos, a fim de formar leitores competentes e cidadãos críticos. Esperar pela chegada de alunos com essa habilidade não é a melhor opção. Preocupar-se com o sucesso acadêmico de seu aluno, garantir a saída de profissionais capazes de mediar atividades que propiciam a compreensão de textos é o melhor. Pensando nessa realidade, pretendemos compartilhar e refletir com professores do ensino superior sobre essa problemática. Para tanto, nosso principal itinerário é nos embasarmos com conhecimentos e estratégias de leitura que permitem o leitor interagir com o texto de forma dinâmica e crítica.

Realizamos uma pesquisa qualitativa e de cunho descritivo para apontar subsídios para um ensino de compreensão leitora mais eficiente, no qual prevaleça à busca pela excelência e a formação de profissionais capacitados, que futuramente estarão habilitados a lecionar e serão responsáveis por ensinar estratégias para o alcance da compreensão de textos a seus futuros alunos. Assim, utilizamos fontes documentais, bibliográficas e eletrônicas para analisar meios que propiciem a compreensão de textos. E, a fonte empírica para verificar como tem sido a prática pedagógica do professor do ensino superior, para garantir a aprendizagem de estratégias para compreensão de textos em seus alunos. Esses estudos permitem fundamentarmos a abordagem do tema “Aprimorar a compreensão de texto: uma prática realizada pelo professor do ensino superior”.

Acrescentamos que, um graduado em Letras deveria ser o último, dentre outros estudantes, a ter dificuldades em compreender textos ou ser indiferente à aprendizagem dessa competência. Logo, professores do curso de Letras devem ser os mais preocupados em garantir essa aprendizagem. Resgatarmos e

trocaros experiências com esses profissionais consiste em um importante passo para selecionar, analisar e refletir sobre práticas que auxiliam o aluno a compreender os textos propostos e a obter o seu sucesso acadêmico. Assim, nosso problema de pesquisa incide em:

Como os professores do ensino superior, do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, incentivam o aprimoramento das competências de compreensão de textos dos seus alunos?

Assim, selecionamos alguns artigos, encontrados na internet, que apresentam informações relevantes a nossa pesquisa. Dentre esses destacamos neste dado de base, www.webartigos.com/articles, de Jailson (2008)², que tem por objetivo enfatizar os atuais problemas em compreensão de textos e a necessidade de ações mais efetivas para suprimir as dificuldades dos alunos; *World Wide Web* “p@psic”, de Oliveira e Oliveira (2007)³, que aborda a relação entre as dificuldades em compreensão de textos dos universitários ingressantes e as condições inadequadas de estudo dos mesmos; e por último, no mesmo dado de base *World Wide Web* “p@psic”, de Oliveira e Santos (2006)⁴, que ao destacarem a relação entre compreensão de textos e desempenho acadêmico, nos instiga a enfatizar a importância do professor do ensino superior, em estar atento às implicações e entraves das dificuldades na compreensão de textos de seus alunos.

Com a intenção de explorar e procurar soluções para a problemática em questão, nosso objetivo geral consiste em: Analisar como os professores do ensino superior, do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, incentivam o aprimoramento das competências⁵ na compreensão de textos dos seus alunos.

²“O texto como complexidade de compreensão”.

³ “Leitura e condições de estudo em universitários ingressantes”.

⁴ “Compreensão de textos e desempenho acadêmico”.

⁵ Conjunto de ações e operações mentais utilizadas pelo sujeito para construir sentido para o texto.

Para alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de campo, na qual selecionamos professores do ensino superior do curso de Letras, que exercem sua docência em um Centro Universitário da grande São Paulo e ministram as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Prática de Ensino de Português e Projetos. Julgamos essas disciplinas pertinentes por estarem ligadas diretamente ao desafio da compreensão de textos. Profissionais que lecionam estas matérias estão aptos a identificar e diagnosticar os entraves para a compreensão de textos em atividades propostas aos seus alunos.

É importante ressaltar que almejamos compartilhar e chegar a conclusões que enriqueçam práticas de professores universitários do curso de Letras e, também, de outros cursos, interessados em possibilitar o sucesso acadêmico de seus alunos e gerirem aprendizagens mais significativas. A defasagem em compreensão de textos não vem de alunos apenas dos cursos de Letras. O entrave à produção científica ocorre em todas as áreas. Logo, outros profissionais, também, têm as mesmas dificuldades e necessidades dos professores do curso de Letras.

O fato é que cada vez mais alunos com esse tipo de defasagem chegam aos bancos da graduação. A socialização de práticas para aprimorar a compreensão de textos permite uma gradativa inversão desse perfil, o que conseqüentemente, implicará em formar profissionais competentes.

Para alcançar a meta acima, enumeramos quatro objetivos específicos:

- Apontar, a partir da vivência dos professores do ensino superior do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, as principais dificuldades de seus alunos na compreensão de textos.
- Relatar quais conteúdos, procedimentos e metodologias os professores do ensino superior, do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, utilizam para o aprimoramento das competências na compreensão de textos em seus alunos.

- Destacar como os professores do ensino superior do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo percebem esses avanços na compreensão de textos, ao compararem seus alunos ingressantes aos formandos.

E, por fim:

- Descrever de que maneira os professores do ensino superior, do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, contribuem para o processo de aprimoramento da compreensão de textos dos seus alunos.

Para proceder a essa dissertação e alcançarmos as devidas respostas para nossas indagações, seis capítulos tratam de ancorar reflexões pertinentes às práticas dos professores universitários em relação à compreensão de textos:

O capítulo 1, intitulado: “Compreensão de textos: entraves e implicações” enfoca as principais dificuldades dos alunos na compreensão de textos e fatores que acentuam essa condição. Autores como Alves (2008) abordam que em práticas de leitura, os alunos demonstram dificuldades em “[...] atribuir sentidos aos textos lidos, resquícios herdados, possivelmente, de uma educação conservadora [...]” (*Ibid.*, p. 2); “[...] [desconhecem] que [podem] participar da produção de sentidos do texto.” (*Ibid.*, p. 3); e não “[...] [evidenciam] como funciona a reconstrução textual [...]” (*Ibid.*, p. 3). Com isso:

[...] vivenciamos, há muito tempo, a dificuldade que os alunos [...] encontram em relacionar o conhecimento lingüístico ao conhecimento enciclopédico (de mundo) nas atividades de compreensão de textos, que resultam de um processo de ensino de leitura ineficaz. (*Ibid.*, p. 4).

Esses fatores exemplificam a necessidade de fomentar no professor universitário um olhar mais apurado para os entraves e implicações que tais contextos nos remetem. Ao compreender os fatores que agravam as dificuldades do aluno em compreender textos, o professor pode atuar contra a propagação de práticas que reforçam essas deficiências.

Com o intuito de fundamentar os conhecimentos necessários para que aconteça a compreensão de textos, preparamos o capítulo 2: “Ferramentas para a Compreensão de textos”, a fim de ser um alicerce para aqueles educadores que reconhecem a importância de atividades de leitura, mas não possuem conhecimento formal de quais ferramentas são mobilizadas durante as atividades leitoras e, conseqüentemente, ignora o processo pelo o qual elas podem ser ativadas.

Sabemos o quanto um trabalho direcionado e embasado é importante à prática educativa, para assim, ocorrer à aprendizagem do aluno. Pensando nisso, o capítulo 3, intitulado: “Intervenções do professor do ensino superior”, enfoca o papel do professor universitário ao gerir práticas de leitura e criar situações desafiadoras para desenvolver a competência em compreender textos em seus alunos. O objetivo desse capítulo é evitar uma prática intuitiva.

Somente por meio de uma prática reflexiva é possível transformar a condição inicial do aluno. Por isso, o capítulo 4: “Aluno ingressante x Aluno formando”, permite retratar os avanços que acontecem na prática de leitura dos alunos, após um trabalho desafiador, com propostas significativas para o mesmo. Ainda, nesse capítulo, consideramos adequado retratar aspectos quanto ao espaço da sala de aula e a afetividade, pela relevância que esses têm no processo ensino e aprendizagem. O intuito é fomentar no professor um olhar mais aguçado perante esses aspectos e a importância de considerá-los no planejamento de suas atividades.

Esse quadro teórico, composto pelos capítulos já enunciados, dá suporte e embasamento para prosseguir a análise do questionário destinado aos professores do ensino superior do curso de Letras. Lembramos que, conforme mencionado durante a introdução, esse questionário possibilitou coletarmos dados (conteúdos, procedimentos e metodologias) que desencadeiam o alcance da aprendizagem: compreensão de textos. Para melhor compreender os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta desses dados, preparamos um quinto capítulo: “Metodologia”.

Em seguida, consideramos como principal capítulo, o sexto: “Análise e Discussão dos resultados”, uma vez que, possibilita ao professor do ensino superior o acesso a experiências de diferentes propostas de ensino. A partir desse, será possível a observação, análise e adequação da prática de aprimorar a compreensão de textos dos alunos. Isso porque, o sexto capítulo acentua as reflexões já iniciadas nos primeiros capítulos. E é aí, então, que o professor do ensino superior constatará se os entraves vivenciados em sua prática são os mesmos dos pesquisados; se as ferramentas utilizadas por eles se assemelham as suas ou sugerem outras; se as intervenções realizadas elucidam outras maneiras de aprimorar a compreensão de texto do aluno; e enfim, se os resultados obtidos são os mesmos normalmente conseguidos em sua prática. O objetivo do sexto capítulo é excitar cogitações como essas.

Ao encontro dessa reflexão, citamos o livro *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*, de Rios (2006), que apresenta ações docentes importantíssimas para o alcance de uma educação de qualidade. Ao destacar a atuação do educador para se alcançar a “felicidadania”⁶, a autora revela posturas também esperadas por Freire (1996). Essa qualidade abordada por ambos só pode ser alcançada pela seriedade da atuação do educador. Por isso queremos direcionar a nossa pesquisa, a um profissional que reconhece que “Ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 52), ou seja, a um profissional que dinamiza uma construção de conhecimento, que só é possível e verdadeira com o envolvimento do educando. Supõe-se que, assim, o aluno se sinta à vontade e participante da construção do conhecimento.

Almejamos que nossa pesquisa, não seja entendida como uma sequência fixa e pronta para ser posta em prática, mas como marco de referência para ser avaliado e adequado a realidade do educador:

[...] que tem uma prática reflexiva e crítica que busca a ocorrência entre a ação e o pensamento. Pensa no seu fazer diário, sempre comprometido com a profissão e com os envolvidos no processo, procura compreender os fatos que ocorrem na sala de aula. (QUEIROZ, 2008, p. 41).

⁶ “Felicidadania” Termo criado por Betinho. (SOUZA, Herbert, 1991 *apud* RIOS, 2006, p. 111).

Sendo assim, podemos ir à busca de práticas que nos ajudem a estimular nossos alunos a serem agentes na construção de sentido para o texto.

CAPÍTULO 1: COMPREENSÃO DE TEXTOS: ENTRAVES E IMPLICAÇÕES

Segundo Jailson (2008, p. 1)⁷ “[...] o indivíduo precisa de fato refletir sobre o texto como um todo, desde a visão social quanto psicológica numa dimensão que perpetua vários olhares despertando a criticidade.” Entretanto, nos perguntamos, como garantir isso quando na verdade o desenvolvimento dessa habilidade, muitas vezes, não é trabalhada em anos que antecedem o ensino superior? Esse fato, também é destacado pelo autor acima, pois considera que devido às classes numerosas, o ensino deixa de ser um momento reflexivo, para tornar-se puramente gramatical. As perguntas sobre os textos estudados provocam respostas óbvias, além de serem resultados de fragmentos de um texto maior, o que nada contribui para o desenvolvimento reflexivo. Outro aspecto que acentua a dificuldade na compreensão de texto, e que consideramos crucial, é a falta do hábito de leitura, que o autor destaca:

[...] para fazer uma compreensão de texto adequada deve-se ter por base hábito da leitura de análise crítica do texto, pois, é a partir daí que o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e produção, ou seja, sem este hábito, a complexidade é muito maior. (*Ibid.*, p.17).

Diante desse contexto, o professor depara-se com alunos despreparados para compreender os textos propostos, e assim o educador torna-se o principal responsável para o desenvolvimento dessa habilidade. Pesquisas demonstram que estudantes com base teórica deficiente na compreensão de textos são frequentemente mal sucedidos em completar seus estudos nos cursos superiores. Oliveira e Oliveira (2007, p. 4)⁸ destacam que a dificuldade na compreensão de

⁷ José Jailson: Graduado em Pedagogia e pós graduando em Psicopedagogia na Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns _ PE (FACETG) e Graduado em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Arcoverde _ CESA. Experiente como professor do Ensino Fundamental I, supervisor do Projeto Alfabetizar com Sucesso, Coordenador do Programa de Alfabetização Solidária e SERTA.

⁸ Raquel Ávila Maia de Oliveira é estudante e Bolsista PROBIC do Programa de Iniciação Científica do Curso de Psicologia da Universidade de Alfenas. Katya Luciane de Oliveira é Psicóloga. Mestre em Psicologia pelo Programa de Estudos de Pós-graduação Strito Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco. Doutoranda em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

textos dos alunos é associada, além de outros fatores, aos maus hábitos de estudo, uma vez que, os alunos “[...] revelaram que estudam conversando com outras pessoas e assistindo televisão.” Sabemos que o processo de aprendizagem é diferente para cada indivíduo. Alguns alunos aprendem visualmente, outros precisam escrever, uns independem da situação ou lugar, mas para a compreensão de textos é relevante um ambiente propício para apropriar-se de uma ideia até então desconhecida, uma vez que essa precisa ser questionada, comparada, conferida, a fim de alcançarem-se respostas e conclusões para as indagações.

Enfim, quais são as principais dificuldades dos alunos em compreender os textos? Segundo Oliveira e Oliveira (2007, p. 8) estudos revelam que “[...] os estudantes apresentam dificuldades em abstrair as ideias principais do texto, bem como não utilizam estratégias características de leitores proficientes.” Esse aspecto acentua-se, conforme as autoras retratam, à medida que os alunos não realizam leituras de jornais e de livros não obrigatórios. Além da ausência dessa habilidade, outros fatores contribuem para a dificuldade na compreensão, como o momento em que ocorre a leitura, condições físicas, sociais e psicológicas, que culminam com o interesse pelo tipo de texto a ser lido e a concepção de mundo do indivíduo, que podem retratar ou não um leitor proficiente, indicam Oliveira e Santos (2006)⁹.

Não pretendemos apontar o professor pelo insucesso do aprendizado, uma vez que concordamos com Watanabe (*apud* Oliveira e Santos, 2006), ao salientar que o estudante deve ser responsável pelas mudanças necessárias para o seu aprendizado, de maneira que potencialize o desenvolvimento de habilidades para a aquisição de novos conhecimentos. Entretanto, destacamos que o professor é

pela Faculdade de Educação da Unicamp. Docente do curso de Psicologia da Universidade de Alfenas.

⁹ Acácia Aparecida Angeli dos Santos é psicóloga, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP, e docente da graduação no curso de psicologia e no Programa de Pós-graduação Stricto-sensu em Psicologia, da Universidade São Francisco/SP. Bolsista produtividade do CNPq.

um agente importantíssimo nesta construção, como Oliveira e Santos (2006) destacam ao relatar a importância da leitura na universidade como um precursor da produção científica. Assim, o professor terá que conduzir uma prática que resulte em um profissional competente, capaz de realizar análise crítica.

Novamente destacamos o quanto se faz necessário um trabalho voltado à superação dessa defasagem de leitura dos alunos universitários. Essa necessidade também é pontuada por Oliveira e Oliveira (2007). Consideramos sua análise adequada no seguinte sentido:

O baixo desempenho dos alunos em compreensão de leitura certamente expressa a falta de ênfase que o sistema educacional confere ao desenvolvimento dessa habilidade. Esse fato denota em estudantes que saem das universidades sem os conhecimentos técnicos necessários para o seu ingresso no mercado de trabalho. O ideal seria se houvesse espaços curriculares previamente previstos para melhorar a compreensão em leitura dos estudantes. (*Ibid.*, p. 11).

Similarmente a esse raciocínio, vários autores (ALVES; BAIARDE; BERNARDI, 2008; KOCH, 2003; KOCH e ELIAS 2006; QUEIROZ, 2009; SILVA, 1996 e SOLÉ, 2007) mencionam em suas obras os diversos fatores que geram e agravam a problemática em torno da compreensão de textos. Por isso, torna-se válido aprofundarmos a abordagem desses entraves, para que assim, um olhar mais crítico perante a prática pedagógica seja fomentado, a fim de amenizar esses entraves e até mesmos eliminá-los do contexto escolar.

Para provocar o repúdio a um contexto que vai contra o aprimoramento da compreensão de textos, preparamos as seguintes seções: “Ausência do hábito de leitura”; “O livro didático e o professor: um aluno sem voz”; “Alfabetizar e decodificar: não há tempo para a leitura”; “A carência de desafios nas atividades” e “A formação dos educadores e as práticas tradicionais”. Essas seções não só descrevem a problemática e a dificuldade que o aluno desenvolve com determinado entrave, como também, dão suporte para indagações sobre ações pedagógicas intuitivas que devem ser impedidas de se perpetuarem. É preciso saber que cada uma das seções a seguir são resquícios de uma má formação, que caracteriza o aluno ingressante no ensino superior.

1.1 AUSÊNCIA DO HÁBITO DE LEITURA

Como já mencionamos é comum os alunos “[...] demonstrarem falta de interesse, pouca ou nenhuma motivação” (QUEIROZ, 2009, p. 01) em atividades relacionadas à leitura. “Além disso, fatores de ordem econômica, social e cultural contribuem para que um número cada vez menor de pessoas adquiram ou se interessem pela leitura.” (ALVES, 2008, p. 35). Reconhecemos, que devido ao aumento de *lan houses*, o acesso a leitura se propagou. A internet oferece diversas alternativas gratuitas e diferentes formas de se efetuar a leitura, como *blogs*, por exemplo. No entanto, é necessário que a escola assegure o desenvolvimento de competências, para que o aluno saiba fazer uma busca de qualidade, pois ainda há ausência de uma leitura crítica, essa postura é tão passiva quanto assistir televisão. Apesar do acesso, falta-lhe a primazia de selecionar adequadamente a informação. Ainda assim, é fato unânime, entre vários autores, a ausência do hábito de leitura. À esse respeito, Baiarde (2008) corrobora que “ Os índices de desempenho no Brasil em relação à leitura são preocupantes” (*Ibid.*, p. 02), e, acrescenta que “[...] o Brasil é a nação que tem a menor média de leitura de livros por ano” (*Ibid.*, p. 02). Esses dados indicam a ausência do hábito da leitura. Mas, o que tem acontecido para gerar tais resultados? Será que a escola tem contribuído para esse entrave?

Ao longo de nossa análise, iremos obter as respostas para essas questões. Mas, já é possível adiantar que esse afastamento da leitura explica um dos fatores que dificultam a compreensão de textos dos alunos. Com a ausência de outras experiências de leitura, o aluno sente dificuldades em relacionar as informações do escrito, em fazer interpretações, em comparar ou estabelecer conexões com os textos estudados.

Ao encontro dessa idéia, Koch (2003) enfatiza que “[...] a produção e a recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona.” (*Ibid.*, p. 60). Dessa forma, “[...] se o leitor não tiver nenhuma experiência em leitura ele sempre terá dificuldades para entender qualquer texto, por mais simples que seja.” (ALVES, 2008, p. 22).

Essa abordagem aponta para um dos fatores que agravam a problemática da compreensão de textos. Bernardi (2008) também demonstra preocupação com esses índices e comenta:

No Brasil, índices oficiais sobre o desempenho dos alunos na proficiência leitora demonstram que os níveis de leitura estão muito aquém do ideal e que são necessárias ações para melhoria da qualidade do ensino. (*Ibid.*, p. 4).

Fica claro, que de forma alguma podemos ser coniventes com esse panorama. Isso implica em incentivar a leitura. O ideal seria, como cita Alves (2008), que o incentivo viesse desde a convivência familiar e se estendesse aos bancos escolares. Mas, para isso, a sociedade precisaria mudar sua concepção de leitura. Como profissionais da educação temos que, independente de qualquer fator, estimular o prazer pela leitura. Isso significa impedir a seguinte visão:

No meio educacional, a leitura parece ser um simples detalhe, uma necessidade intrínseca ao ato de estudar e aprender. Talvez seja esta banalização da leitura que tenha feito dela um ato mecânico e desprovido do verdadeiro sentido que uma leitura significativa deve ter: atribuir sentidos, estabelecendo elos com o conhecimento de mundo. (*Ibid.*, 2008, p. 17).

De fato, é necessário “[...] conscientizarmo-nos de que a leitura precisa de uma transformação radical, que envolva tanto Estado, como professor e aluno.” (*Ibid.*, p. 35). Em nosso caso, o professor já está a caminho de realizar uma prática voltada a superação dos índices mencionados. Isso porque, o professor busca, por meio dessa pesquisa, aprimorar sua ação. Assim, conseqüentemente, o aluno sentirá os efeitos dessa busca. Todavia, também esperamos assim, que o Estado esteja engajado em projetos que visem reverter à situação. Por isso, é preciso que todos tenham em mente que:

[...] a prática de leitura encontra-se ineficiente por diversos motivos, dentre eles pela falta de livros em casa, na escola, na biblioteca; pela ausência de espaço para a tarefa; pela falta de motivação e por não haver uma inter-relação entre a leitura e a realidade do leitor. (*Ibid.*, p. 36).

O desafio está em saciar essa ausência do hábito de leitura por meio de obras diversificadas, com profissionais capazes de estimular esse interesse, por meio de estruturas que permitam o fácil acesso a esses materiais. Sem essa

meta, os alunos continuarão se afastando da leitura. Isso impedirá, cada vez mais, a construção de sentidos para os textos.

Consideramos que é imprescindível incentivar o aluno a buscar outras experiências de leitura. Sendo assim, o ambiente escolar deve provocar esse interesse. Por isso, é preciso indagar como tem sido os estímulos a leitura prazerosa. Vale ressaltar que, quando esses não ocorrem e pouco nossas elites preocupam-se com esse aspecto tem-se “[...] decreto de morte da leitura e para com a completa elitização do livro no território nacional.” (SILVA, 1996, p 10).

Nesse ponto gostaríamos de convidar os leitores a uma pequena incursão sobre a necessidade de abandonar a constante relação entre a leitura e sequências de atividades. Ora, ter uma tarefa sempre que se lê, implica em estabelecer uma analogia ruim com a leitura. Assim, “Ao invés, do prazer, levantam-se o autoritarismo da obrigação, do tempo pré-determinado para a leitura, da ficha de leitura, etc.”. (BERNARDI, 2008, p. 62).

Por isso, como educadores, devemos estar atentos a essa postura. Muitas vezes, preocupados que os alunos aprendam determinados conceitos, afastamos da verdadeira importância da leitura. Deixamos de “[...] transformar alunos que “sabem ler” em “amantes da leitura” (BERNARDI, 2008, p. 63). Devemos ainda mencionar, que além do professor associar constantemente a leitura a tarefas, ainda a propõe, ou a realiza, de forma inadequada. A exemplo, citamos Solé (2007) ao criticar a maneira de ensinar-se a resumir:

Quando o ensino do resumo é substituído pela ordem “Resumam este parágrafo”..., “Façam um resumo... vocês têm que dizer a mesma coisa, mas com menos palavras”, se algum aluno aprender, com certeza não será graças ao sistema utilizado para ensinar, porque este não existe. (*Ibid.*, p. 146).

Se não for apenas por isso, podemos dizer que em grande parte, ao sermos coniventes com essas vivências, contribuímos, apesar de profissionais da educação, para o afastamento entre o aluno e a leitura.

Ao ler, simplesmente por que alguém o mandou, segundo Kleiman (2004, p. 35 *apud* ALVES, 2008, p. 38) “[...] estamos apenas exercendo atividades

mecânicas. Neste caso, a ausência dos objetivos também poderá suscitar problemas durante a leitura [...]”.

Para justificar essa ausência do hábito de leitura, um outro aspecto parece corroborar com esse entrave: é a avaliação. Um instrumento tão importante no processo ensino e aprendizagem, mas quando não adequado aos objetivos propostos, pode tornar-se um vilão. Infelizmente, quando a leitura torna-se fonte de avaliação, o desinteresse pela leitura é acentuado. O aluno se sente avaliado o tempo todo e evita expor suas ideias, pois logo em seguida será analisado.

Nesse particular, a insegurança do professor é destacada ao subestimar seu próprio potencial: de observar seu aluno, registrar suas conclusões, analisá-las e utilizá-las como fontes de reflexão e ação para a prática pedagógica.

O destino da leitura, desse modo, parece estar articulado, também, e principalmente as práticas realizadas na escola. Por isso, é preciso, em tempos adversos a leitura, repudiar práticas que acentuam o desinteresse do aluno pela mesma e que agravam a sua dificuldade de compreensão de textos. Assim, almejamos provocar por meio dessa breve abordagem, reflexões sobre a prática da leitura. Ou seja, se esta tem sido apenas utilizada como instrumento de avaliação, ou ainda para o preparo de resumos, relatórios e preenchimentos de fichas; ou se tem cumprido seu papel significativo no contexto social. Aqui nos limitamos, apenas, a indicar fatores que geram a ausência do hábito de leitura. Ainda, sob esta ótica, seguiremos na abordagem de como o livro didático e a ação pedagógica pode aviltar o aluno na construção de sentido para o texto.

1.2 O LIVRO DIDÁTICO E O PROFESSOR: UM ALUNO SEM VOZ

A relação entre aluno, professor e livro didático compõe outro entrave para a compreensão de textos. Deveria ser o oposto, caso houvesse um planejamento adequado, uma rica integração poderia nascer desse triângulo. Ao contrário, oprime-se a voz do aluno. Para apropriarmos desse percalço, é preciso conhecer

brevemente a posição que cada um: livro didático, professor e aluno ocupam perante as atividades de compreensão de textos.

Iniciemos pelo livro didático. Esse tem sido abordado em diversas pesquisas. Aspectos, ora positivos, ora negativos são mencionados ao seu respeito. Em, nossa pesquisa, vamos abordá-lo em seu aspecto negativo. Em concomitância, segundo Marcuschi (2005, p. 48 *apud* BERNARDI, 2008, p. 65):

[...] os principais problemas referentes aos livros didáticos é a desatualização em relação às necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis. O autor ressalta ainda que todos são muito parecidos em vários aspectos, tornando-se enfadonhos e monótonos para o ensino.

A partir dessa perspectiva, enfatizamos a necessidade de analisar esse material criticamente, e, só então, empregá-lo como recurso para o processo ensino e aprendizagem. Não estamos apontando-o como um material a ser desprezado pelo professor, mas alertando sobre a importância de um olhar questionador sobre o mesmo.

Por esse motivo assinalamos, que quando o livro didático é utilizado como um fim único para a leitura, ele acentua as dificuldades de compreensão de textos. Esse aspecto é importante destacar, pois além do professor do ensino superior entender o processo pelo qual seu aluno foi, muitas vezes, formado, também pode usar esse contexto para abordar e indagar essa utilização do livro didático com os mesmos.

Nesse caso, é relevante destacar que embora os livros didáticos contemplem uma variedade de gêneros textuais, eles afastam o leitor da fonte original. Ou seja, uma série de expectativas deixa de ser criadas pelo leitor. Ora, o aluno lê uma reportagem, mas nunca há vê inserida em uma revista ou jornal; lê uma história e não sabe como é o livro que a consta; lê uma dissertação, mas nunca viu como é seu formato global, a partir dessas menções já é possível visualizar as conseqüências. Dessa forma, preocupar-se em levar para a sala de aula o suporte original despertará no aluno maior interesse em realizar a leitura. A partir desse enunciado, vamos assistir à ação pedagógica.

Notamos que além do próprio livro didático gerar entraves para a competência em compreensão, o professor, de forma ingênua, expande essa problemática ao utilizá-lo inadequadamente na prática de leitura. É inconcebível, o professor acomodar-se com esse material e deixar de buscar outros textos.

A esse respeito, Baiarde (2008, p. 4) assinala que esse tipo de abordagem do livro didático caracteriza uma leitura que se “[...] restringe a manipulações mecanicistas de sequenciação de sentenças, desconsiderando o significado global do texto”. Ao impossibilitar a convivência com diferentes materiais impressos em fonte original, o professor acentua o descaso em formar leitores competentes. Alves (2008, p. 13) sinaliza que “A escola forneceu [...], uma imagem supostamente enganosa da leitura. Trabalhando de maneira quase exclusiva com trechos retirados em sua maioria de livros didáticos [...]”.

O professor diante desse material se sente seguro. Amparado pelas respostas já sinalizadas no livro, pouco precisa intervir ou questionar. Queiroz (2009, p. 33) acrescenta que “[...] Aos professores, cabe o acompanhamento da atuação do aluno, detectando erros e apontando respostas corretas.” A parceria entre o livro didático e o professor impede um ambiente de discussão. Os dois já definem com antecedência o que o aluno deverá fornecer após a leitura do texto. Afinal, as respostas já estão prontas.

Após a abordagem do papel do livro didático e do professor no processo de leitura é possível conjeturarmos a posição aviltante do aluno. Isso porque, resta-lhe, como menciona Queiroz (2009, p.34), a “[...] convivência alienada com os livros didáticos ou com textos sem nenhuma significação social para eles.” Além de ter que seguir, sem questionar, as comandas do professor, e emitir a interpretação esperada por ambos: professor e livro didático.

Traçamos assim, um aluno sem voz, que não percebe que pode e deve participar da construção de sentidos para o texto. É inevitável, que isso gere para o aluno dificuldade de mobilizar algumas estratégias necessárias para compreender, como por exemplo ativar seu conhecimento prévio, como mencionaremos no próximo capítulo. Também vale a pena dizer, que o aluno deixa de fazer inferências entre a leitura e suas vivências. Não poderia ser

diferente, já que segundo Baiarde (2008), as vozes presentes nesse ambiente são a do professor e a do livro didático. Enquanto isso, o aluno, mero receptor, se encarrega de desenvolver a tarefa solicitada pelo professor e pelo livro didático. Assim, lhe cabe exercer seu papel: o de adquirir um conhecimento pronto e acabado.

Fomentar nos graduandos uma posição de embate a esse tipo de prática caracteriza um desafio para o professor do ensino superior. Ou seja, o professor do ensino superior precisa problematizar o uso do livro didático e a relação que o professor tem com ele. Os formandos da graduação precisam estar preparados para gerir práticas que repudiem a postura de privar o aluno de expressar-se e posicionar-se perante suas leituras. Apreciar com embasamento o livro didático parece ser um passo importante.

Afirmamos que, quando esses entraves, ausência do hábito da leitura e o livro didático, são definidos por um olhar do senso comum, como dissociados do ensino superior, comete-se um equívoco. Ora, formar profissionais competentes consiste em abordar questões como as inquiridas até então, para refletir, até encontrar soluções para superar fatores que dificultam a construção de sentidos para o texto. A próxima seção constitui em uma incursão nesse debate. É preciso estar atento a cada prática, para que de forma alguma, ela seja intuitiva.

1.3 ALFABETIZAR E DECODIFICAR: NÃO HÁ TEMPO PARA A LEITURA

Quando se considera que estar alfabetizado já é o bastante para que o aluno se posicione perante as atividades de leitura, comete-se um equívoco, que pode causar dificuldades e desinteresses cada vez maiores pela leitura. Para iniciar esse entrave “[...] lembramos que as crianças nunca chegam à escola num estado de ignorância, mas podem chegar analfabetas. Elas talvez não saiam analfabetas, mas podem sair ignorantes...” (SILVA, 1996, p. 97). Selecionamos essa citação, para incomodar e retratar o quanto uma ação pedagógica

impensada pode prejudicar o desenvolvimento do aluno. Por isso, faremos um resgate de como o processo de alfabetização enseja a prática de leitura.

Primeiramente destacamos como uma visão simplista: almejar que as crianças aprendam a ler o mais rápido possível e, em seguida, considerar que o resto é consequência. Por isso, compartilhamos com Silva (1996, p. 48) a mesma ideia, que ao preocupar-se que os alunos aprendam a ler:

[...] os brasileiros parecem adotar uma atitude unilateral, pondo em relevo a emissão de mensagens (falar, escrever) e se esquecendo da recepção (ouvir, ler) das mesmas. Tal descaso faz pensar que, dentro do contexto brasileiro, aquilo que se chama *leitura* nada mais é do que um processo limitado de alfabetização, isto é, identifica-se o aluno-leitor com o estudante que supostamente aprendeu a ler [...], e é só!

Ao compreender a alfabetização dessa forma, nega-se a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a competência de ler e compreender os mais variados gêneros textuais. Isso gera dificuldades para o aluno se posicionar frente aos vários tipos de textos. A alfabetização é sem dúvida fundamental para o aluno. Mas é preciso relacioná-la a vivência de práticas reais de leitura. É lamentável deixá-la de lado enquanto se alfabetiza. Essa postura ingênua está imbricada com a abordagem a seguir:

A lei de casualidade parece ser a seguinte: se alfabetizado, o aluno vai ser capaz de ler todos os tipos de mensagens escritas. O momento pós-alfabetização parece ficar na chamada habilidade de compreensão – “retirar a idéia principal do texto” – ou, o que não é muito incomum, “fazer o fichamento do livro”... (SILVA, 1996, p. 34).

Essa conduta nos aponta um caminho de crescentes entraves para a compreensão de texto. A decodificação presente no processo de alfabetização é um agravante para a leitura, além de ser um obstáculo para alcançar apropriação e transformação de significados, que consiste o ato de ler. A leitura precisa gerar novas experiências para o indivíduo. Por meio dela, ocorre participação, desvelam-se significados.

É preciso criar uma relação entre a leitura e escrita, para que se impeça uma visão mecanicista dessa aprendizagem. O intuito é que a leitura ultrapasse os muros da escola e possibilite um processo interativo e de compreensão do

mundo. Alves (2008, p. 16)) sinaliza que este ainda é um arranjo distante do contexto atual, pois em práticas de leitura “[...] o objetivo maior tem sido a decodificação de sinais ou entonação correta, com pouca ou nenhuma preocupação com o aspecto interacionista na relação texto/leitor.” (*Ibid*, p. 16). Isso porque ao invés do professor promover o desenvolvimento da competência leitora do aluno, durante o processo de alfabetização, ele impede o “[...] compartilhamento de sentidos, não há troca de saberes; portanto, não há construção de sentidos, mas uma atuação que privilegia a decodificação e a reprodução” (QUEIROZ, 2009, p. 34).

Superada a meta de alfabetizar pela decodificação, surge a preocupação com os aspectos gramaticais. Assim, o aluno precisará esperar mais um pouco para a leitura. Perante essa tarefa de observar aspectos gramaticais, os alunos lêem com outras finalidades, que não é o da compreensão. Reconhecemos a importância da aprendizagem dos aspectos gramaticais, porém esse não deve ser um ato com um fim em si mesmo. Segundo Alves (2008, p. 17), isso “Transforma as aulas de leitura em pretextos para o estudo de questões normativas e deixa de lado a constituição de possíveis significados de texto.”

Priorizar, puramente, o enfoque gramatical em atividades de leitura caracteriza uma prática mecânica, pois basta destacar e reproduzir determinado ponto solicitado pela questão. Assim, parece impossível querer que o aluno entenda a leitura como meio para apropriar-se e ampliar seus conhecimentos.

Observem quanto tempo o aluno tem que esperar para ler de verdade. A primeira fase implica em estabelecer uma relação entre o som e a letra¹⁰. Depois deve apropriar-se de conhecimentos morfológicos e sintáticos¹¹. Só então, está apto para discutir o sentido que está implícito no texto. Não por acaso, não houve tempo para a leitura. Esse contexto sinaliza as dificuldades que o aluno

¹⁰ Sabemos que isso é imprescindível para que o aluno leia, mas de fato, em paralelo a essa construção desse conhecimento, o professor deve “emprestar a sua voz” e significar o ato de ler, para que assim, o aluno saiba o que fazer quando aprender a ler.

¹¹ Outro conhecimento importante e necessário para a compreensão, mas que nunca deve ser considerado e trabalhado dissociado da leitura.

universitário apresenta em compreender, pois ele foi moldado para agir passivamente perante as atividades de compreensão e de repente, no ensino superior, precisa se posicionar criticamente em sua leitura, mas se sente incapaz, mesmo sabendo ler e detendo conhecimentos gramaticais.

É preciso que fique claro: que o ensino de leitura deve ocorrer durante todos os anos escolares. Em concordância com Alves (2008, p. 23), notamos que o tratamento que permeia essa prática de leitura não está amparado por embasamentos teóricos adequados, já que essa aprendizagem ocorre em nível de decodificação de letras e palavras-chaves.

Em suma, é evidente a incompreensão do aluno perante o texto. Isso porque, segundo Queiroz (2009, p. 9), “A compreensão limita-se à capacidade de captar informações explícitas na superfície do texto, e o leitor limita-se a receber e reproduzir essas informações.” Isso justifica as dificuldades do aluno ingressante no ensino superior em expor sua verdadeira postura diante do texto, de modo que resiste o quanto puder e tem dúvidas se realmente é significativo o que tem a falar.

Essas são algumas das conseqüências da prática da leitura que não oportuniza a interação leitor e texto, que nega o diálogo entre eles, que desconsidera o conhecimento de mundo do leitor. Por essa junção de fatores, confirma-se que as dificuldades são os resquícios da educação recebida durante os anos escolares que antecedem a graduação e de suas vivências familiares. Ao longo desses anos, estratégias de leitura estiveram em segundo plano. Ora, com a ênfase na alfabetização e nos aspectos gramaticais supracitados ao decorrer desse capítulo, não poderia ser diferente. Mas, é lamentável, o aluno desconhecer ou não mobilizar os recursos essenciais para a compreensão de textos. Lembramos que esses serão melhor compreendidos no próximo capítulo.

Essa ênfase no processo de alfabetização dissociada do processo de leitura perpassa as diversas administrações educacionais. Estar alfabetizado não é o suficiente para garantir uma posição qualificada diante do texto. É preciso que o aluno consiga atribuir sentidos ao texto. A própria lei prevê essa postura:

Todos sabemos que ler é um direito de todo cidadão, como qualquer atividade social, cultural e de entretenimento. Encontramos essa afirmação nos Parâmetros Curriculares Nacionais e estamos em consonância com ela. Porém, isso evidencia incoerência entre o discurso proferido sobre o ensino de leitura e as condições oferecidas pelas autoridades educacionais para que esse discurso se concretize na prática social. (ALVES, 2008, p. 3).

Em linhas gerais, até o momento, pode-se afirmar que as dificuldades do aluno acentuam-se com a configuração que é dada a leitura, ou seja, deixada de lado durante muito tempo. Sendo assim, é válido resgatar que a leitura não foi incentivada e nem abordada na prática escolar da maneira que convinha. Formou-se, então, um aluno sem motivação para ler. Isso, ainda não constitui um final. Destacamos que em paralelo aos entraves enunciados até agora, ainda é possível observar a carência de desafios nas atividades de leitura. Por isso, a seção seguinte incide nessa abordagem.

1.4 A CARÊNCIA DE DESAFIOS NAS ATIVIDADES

Um professor que não planeja, não estará preparado a indagar, desafiar e provocar seu aluno com a profundidade necessária para causar nele o interesse pelo que é ensinado. Para que o aluno compreenda os textos propostos é necessário que ele mobilize recursos para tomar decisões e alcançar objetivos e metas. Para tanto, é preciso que a tarefa exija do aluno essa busca pela resolução do problema. Assim, “[...] atividades desmotivadoras, perversas, sustentadas por um entendimento limitado” (QUEIROZ, 2009, p. 07), jamais serão capazes de requerer do aluno a mobilização de esquemas. Esse entrave: carência de desafios nas atividades molda um aluno despreparado para enfrentar os textos propostos.

Para Baiarde (2008, p. 31), essas atividades não desenvolvem a competência leitora, impedem a construção de sentidos para o texto e dificultam o progresso em práticas de leituras. Ora, elas apenas propõem ao aluno que encontrem as ideias que estão claras e prontas nos textos e as reproduzam. Isso

justifica a dificuldade do aluno na construção e elaboração de pensamentos e argumentos.

Com isso, é possível ir moldando e visualizando o perfil do aluno que perpassa por essas atividades. Sua opinião ficou em segundo plano e suas inquietações foram abafadas. Pouco se cobrou dele, a não ser uma reprodução fiel do conteúdo a ser adquirido. Com isso, o aluno conquistou o espaço que lhe foi permitido: ouvir sem questionar. Além disso, esse espaço se caracteriza pela ausência de propostas desafiadoras. Essa posição unívoca, pouco contribui para o aprendizado do aluno uma vez que, perante a falta de desafios, cabe a ele seguir, passivamente, as orientações requisitadas pelo professor, sem a necessidade de esforço para aprender.

Resistir e combater essas atividades implica lançar perguntas desafiadoras e gerar oportunidades para o aluno organizar seu pensamento, elaborar seu argumento e manifestar sua visão. Portanto, substituir perguntas que remetam a trechos do texto lido, por questões que agucem a curiosidade e impulsionem a busca por respostas é a melhor via de acesso, pois o questionar estimula o aluno a pensar. Para tanto, as perguntas precisam ser precisas e causadoras de um dilema. Ao contrário, temos o que Solé (2007, p. 156) define como: “Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.”

Isso esclarece as dificuldades que o aluno apresenta ao entrar no ensino superior e ter que enfrentar questionamentos diferenciados, pois acostumados a selecionar apenas estratégias para responder perguntas que requerem a reprodução de determinada parte do texto, é incapaz de “[...] compreender o texto e elaborar uma interpretação plausível do mesmo.” (*Ibid.*, 2007, p. 155).

Para que o aluno consiga encontrar elementos explícitos e implícitos no texto precisa operacionalizar diferentes formas de interagir com ele. É, aí então, que entram em cena as estratégias de leitura, que serão melhor entendidas no próximo capítulo. Quando o aluno domina os aspectos lingüísticos “[...] as dificuldades que apresenta no desempenho da leitura ocorrem, na verdade, em função das estratégias utilizadas para estes fins.” (ALVES, 2008, p. 28).

Dessa forma, o aluno precisa equipar-se com ferramentas que o guiem em seu processo de leitura. Essa bagagem é, ou deveria ser adquirida, ao longo dos anos escolares, mas “[...] as propostas de leitura realizadas nas Escolas não têm por hábito fundamentarem-se em teorias que tratem de estratégias cognitivas.” (ALVES, 2008, p. 23). Ao deparar-se, constantemente com dificuldades perante o texto, agrava-se o desinteresse pela leitura. Quando se apropria das ferramentas adequadas que norteiam os caminhos para o alcance da compreensão do texto, o aluno sente-se ativo na construção desse sentido. Ao alcançar uma leitura mais clara e significativa, a motivação para essa prática será maior.

Todos os entraves, até aqui expressos, resultam de práticas intuitivas, de professores carentes em embasamentos teóricos e práticos para aprimorar a compreensão de texto de seu aluno. Para contribuir com a inversão desse quadro, preparamos a próxima seção.

1.5 A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E AS PRÁTICAS TRADICIONAIS

São diversos os motivos que agravam o desinteresse pela leitura. Mas, a formação dos educadores tem sido uma grande vilã nesse contexto. Por isso, é relevante abordar a formação do professor, estabelecer conexão com os entraves que permeiam a leitura e concluir em que medida ela corrobora para acentuar ou minimizar essa problemática.

Talvez pareça mito o que vamos abordar a partir daqui, mas de fato os professores a seguir existem, saíram de uma graduação e encontram-se na rede de ensino. Fazemos essa colocação, para que ao prosseguir a leitura o leitor não se sobressalte. Vamos confirmar que “[...] nem sempre a formação acadêmica garante a proficiência leitora.” (ALVES, 2008, p. 13). Sabemos que o professor encontra-se imerso a diversos fatores que emperram as práticas de leitura. No entanto, em sua formação é preciso garantir espaços que o permita capacitar-se e tornar-se apto para ministrar suas aulas. À sua experiência teórica deve somar-se

a experiência prática. Assim, ele poderá propiciar a seus futuros alunos um gradativo aprimoramento da compreensão de textos.

A exemplo de uma prática equivocada, retomemos as seções anteriores: a abordagem da leitura, um aluno sem voz, o decodificar acima da leitura e a carência de desafios nas atividades. Tudo isso sinaliza uma prática tradicional e autoritária.

Essa postura é reflexo de uma formação inadequada. A exemplo, temos um desabafo de Queiroz (2009) que justifica que durante sua formação na graduação, a prática é pouco valorizada, as disciplinas são fragmentas e tudo resulta em formação de concepções alheias à sala de aula. Essa espontaneidade configura-se em uma importante vivência para indagar se são posturas como essas, que continuam a se propagar no meio acadêmico.

Ao desempenhar seu papel de orientador da leitura, o professor precisa ter o embasamento necessário para fazê-lo. Isso implica numa atuação dos profissionais da graduação para orientar e despertar em seu aluno uma prática que dê suporte para ministrar seguramente seu papel de orientador da leitura. O pior é que apenas os profissionais relacionados ao curso de Letras se tornam responsáveis por esse ensinamento, quando na verdade deveriam ser todos. Isso evidencia uma indiferença no aspecto da formação dos profissionais da educação. Esse descaso corporifica práticas impensadas, que agravam a problemática da compreensão de textos. Esse paradoxo precisa ser alterado. Os professores das diversas áreas do conhecimento devem ser modelos de leitura para seus alunos:

[...] por razões diversas, a responsabilidade pela orientação da leitura e pela formação do aluno-leitor é deixada somente aos alfabetizadores e os professores de comunicação e expressão. Assim, se os alunos não aprendem a ler e se existe uma crise da leitura na escola brasileira, a culpa não é do corpo docente como um todo, mas somente dos professores de Português. (SILVA, 1981, p. 33).

Nesse horizonte, reforçamos com Silva (1996, p. 35) que a abordagem teórica e prática da leitura “[...] pelo papel que exercem na formação geral e específica do indivíduo, deveriam se indistintamente tratados em qualquer curso

de preparação de professores.” O autor ainda acrescenta que as faculdades de Letras, com exceção àquelas que tratam de Literatura Infanto-Juvenil, em alguns casos, também parecem ser indiferentes a problemática, pois se preocupam “[...], na maioria das vezes, com análises importadas e que estão na moda e com gramáticas esotéricas na área do Português.” (*Ibid.*, p. 34).

Infelizmente são desoladores os resultados das indicações de leitura realizadas pelo aluno brasileiro. Essa mensagem de alerta, incentiva-nos a amenizar seus efeitos e buscar procedimentos que propaguem uma pedagogia mais eficiente para a leitura realizada nas escolas.

Assim, “A inquietação gera dúvida; a dúvida pede resposta; a resposta gera a reflexão” (SILVA, 1996, p. 50) e, é a partir daí que inquirir e desvelar parece-nos o ato mais sensato para amenizar e, ou até mesmo solucionar os entraves.

É fato, a permanência na escola não garantir a aprendizagem necessária para a compreensão de textos. Assim, novas práticas precisam emergir nas salas de aula, por isso os próximos capítulos de nossa pesquisa caminham para essa direção. Mas, também evidenciamos que as faculdades e centros universitários precisam engajar-se nessa busca. Para tanto, faz-se necessário equipar-se com ferramentas e intervenções que aprimorem a compreensão de texto do aluno e o transforme em um formando capaz de repudiar práticas como as abordadas nesse capítulo, que apenas acentuam o desinteresse pela leitura e a incapacidade de construir sentido para o texto. Sendo assim, com o intuito de ser um aporte teórico e prático para o professor do ensino superior que busca aprimorar a compreensão de texto de seus alunos, seguiremos com o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: FERRAMENTAS PARA A COMPREENSÃO DE TEXTOS

Neste capítulo, convidamos os leitores a uma pequena incursão em um resgate de ferramentas que auxiliam a construção de sentidos para o texto. Assim, indagamos: Como sanar as dificuldades de compreensão de textos do aluno? A rigor, Solé (2007, p. 17) destaca a importância de “[...] promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos.” A abordagem da autora enfatiza o papel fundamental dessa estratégia para a compreensão do texto. Para isso, cabe ao professor gerir práticas que desencadeiem esse aprendizado no aluno. Essa abordagem sinaliza nosso ponto de partida.

Difícilmente haverá uma resposta única para a questão acima. Entretanto, embasados em alguns autores, provocaremos reflexões que consistem em considerações importantes para o aprimoramento da compreensão de textos. Solé (2007) afirma que “[...] estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto [...]” (*Ibid.*, p. 71) e considera “[...] as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimentos de ordem elevada.” (*Ibid.*, p. 72)

Ao encontro dessa mesma ideia, citamos que o uso de estratégias cognitivas¹² e metacognitivas¹³, que serão melhor compreendidas nas próximas seções, mas já as mencionando, segundo Baiarde (2008) permite ao aluno averiguar a eficácia de sua própria compreensão de textos. Isso porque, através do aprendizado dessas estratégias consegue:

¹² “São consideradas **estratégias cognitivas** as atividades que se referem ao comportamento automático e inconsciente do leitor. Esse procedimento envolve os conhecimentos relativos aos componentes sintáticos, semânticos e lexicais que interagem com a informação visual.” (BAIARDE, 2008, p. 22, grifo do autor).

¹³ “As **estratégias metacognitivas**, por sua vez, são as operações conscientes que o leitor utiliza, quando se depara com falhas no processamento automático e inconsciente. É comum um leitor mais experiente fazer uso dessas estratégias, enquanto realiza uma leitura, pois, só assim, ele consegue auto-regular sua prática.” (BAIARDE, 2008, p. 24, grifo do autor).

[...] estabelecer objetivos para cada tipo de leitura que realiza; avalia o seu comportamento durante o ato de ler; identifica ambigüidades e incoerências no texto; resolve problemas de compreensão; torna-se eficiente na adoção de diferentes estilos de leitura com materiais diversificados, assim como atinge objetivos diversos e questiona o que lê. (*Ibid.*, p. 22).

De maneira concisa introduzimos as estratégias como a principal ferramenta que permite a construção de sentido para o texto. Aprofundar essa abordagem é nosso objetivo nas próximas seções. Sendo assim, “A importância das estratégias de leitura”; “Como se constrói a compreensão para um texto” e “Conhecimentos necessários para a compreensão do texto” consistem em indicar ferramentas para que assim, o professor do ensino superior possa equipar-se com o que melhor lhe convier para auxiliar seu aluno a superar um estado inicial de incompreensão.

2.1 A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A leitura que almejamos para sala de aula, e que de preferência faça parte da vida extra-escolar de um estudante, não condiz apenas com o conhecimento morfológico ou sintático, mas também, aquela “[...] que possibilita despertar o senso crítico em relação aos fatos históricos, científicos e literários.” (BAIARDE, 2008, p. 3). Portanto, essa leitura “[...] se trata de um processamento cognitivo complexo que, de modo interacional, leva à produção de conhecimentos novos para o leitor.” (*Ibid.*, p. 3). Para que a leitura realmente cumpra essa empreitada, um olhar sobre a importância das estratégias faz-se necessário. Por isso, conduziremos um percurso para tal direção.

Retomemos então, que nessa prática de leitura consideram-se as vivências do leitor. É “[...] uma prática que deseja ensinar a ler para enxergar melhor o mundo, ler para compreender a sociedade e para compreender-se criticamente dentro dela [...] ler para descobrir os porquês dos diferentes aspectos da vida.” (QUEIROZ, 2009, p. 36). Para que seja assim, as estratégias de leitura tornam-se

uma ferramenta essencial para que aconteça a interação entre autor-texto-leitor. Primeiramente, vale definir que as estratégias de leitura, segundo Alves (2008):

“[...] são habilidades usadas para promover a compreensão em situações de leitura, ou ainda, procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de aquisição de informações, que se caracterizam por serem planos flexíveis que os leitores usam, adaptados às diferentes situações, variando de acordo com o texto a ser lido e o plano ou abordagem elaborada previamente pelo leitor. (*Ibid.*, p. 27).

É fundamental que as estratégias de leitura, portanto, sejam compreendidas como uma ferramenta que permite ao aluno “[...] resolver, contornar, ultrapassar ou afastar dificuldades, obstáculos ou barreiras de compreensão” (KOCH, 2003, p. 23), ou seja, permite ao aluno fazer escolhas que o encaminha para a construção de sentido para o texto. Essas estratégias de leitura, de acordo com Baiarde (2008), consistem em operações regulares que ocorrem quando o leitor aborda o texto. Não são estáticas e muito menos seqüenciais.

Não por acaso, que as estratégias de leitura são enquadradas como um percurso obrigatório para via de acesso para aprender a compreender. São elas que, de acordo com Solé (2007), têm em sua essência a auto-direção e auto-controle, permitindo ao leitor avaliar, intensificar e supervisionar seu próprio comportamento em função dos objetivos da leitura. Por meio delas, é possível detectar e compensar os erros ou falhas que impedem a compreensão. Esse último aspecto evidencia que o aluno perante um entrave e, acima de tudo, equipado com estratégias de leitura, articule aquela que melhor lhe convier para solucionar e encontrar respostas para o problema.

É indiscutível a sua importância e a necessidade de sua apropriação. Imbricado a está idéia, Alves (2008, p. 23) sinaliza que “Ao apropriar-se dos mecanismos ou estratégias que norteiam os caminhos para a compreensão leitora, o leitor poderá desenvolver sua criticidade [...]”. Ao usar essas estratégias de forma autônoma, há um engajamento na busca de encontrar clareza, respostas para as perguntas, confirmação de hipóteses, para enfim, alcançar a

compreensão global do texto. As estratégias permitem verifica e cumprir os mais variados requisitos, isso porque, segundo Solé (2007) elas:

[...] tendem à obtenção de uma meta; permitem avançar o custo da ação do leitor, embora não a prescrevam totalmente; caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende. (*Ibid.*, p. 72).

Presumimos que o nosso leitor está se perguntando: Sim, as estratégias são fundamentais, importantes, inevitáveis para a compreensão, mas quais são elas? Qual a definição de cada uma delas? Bem, apresentar uma lista de estratégias não é adequado. E, justificamos essa posição com as palavras de Solé (2007, p. 73) “[...] o fato de apresentar listas de estratégias corre o perigo de transformar o que é um meio em um fim do ensino em si mesmo.” Entretanto, queremos clarear que as estratégias de leitura possibilitam indagações que fomentam a compreensão. Para tanto, consideramos adequada a abordagem de Solé (2007, p. 73) por isso a citamos:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e apontar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; v. ponto 1). Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? As idéias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo - ? Qual é a

idéia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as idéias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?

6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (*Ibid.*, p. 73).

Essa organização da autora sinaliza as estratégias de leitura e, mais uma vez, ajuda-nos a destacar a relevância dessas, assim como a importância que elas sejam ensinadas e contempladas em todas as aulas. Mas, não como técnicas, fórmulas, receitas ou procedimentos, e sim, como um meio do aluno planejar sua tarefa de leitura, criar seus próprios artifícios para construir sentido para o texto. O intuito com essa meta é dotar o aluno com recursos que o permitam aprender e compreender. Bernardi (2008) também alerta para o ensino das estratégias, pois, ao olhar do senso comum, pode parecer que basta ensiná-las e pronto. É preciso “[...] criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência [...]” (*Ibid.*, p. 53).

Como ensinar e garantir a aprendizagem dessas estratégias? Podemos adiantar que o professor tem um papel importantíssimo para garantir essa aprendizagem, porém, de forma mais detalhada, retomaremos essa abordagem no próximo capítulo, destinado às intervenções do professor. Entretanto, não podemos deixar de destacar que para Solé (2007, p. 16), como primeira condição para ensinar as estratégias, é preciso que o aluno veja no professor um modelo a seguir, ou seja, assista “[...] a um processo/ modelo de leitura, que lhes permita ver ‘as estratégias em ação’ em situação significativa e funcional.”. A partir de então, é essencial direcionar o aluno a perceber quais as expectativas que o professor tem perante a leitura, quais são as perguntas que o norteia, como soluciona as dúvidas e chega a conclusões.

Assim como outros autores (ALVES; BAIARDE; BERNARDI, 2008; KOCH, 2003; KOCH e ELIAS 2006; QUEIROZ, 2009; SILVA, 1996), Solé (2007) corrobora que aprender as estratégias de leitura, constitui relacioná-las e integrá-las a uma atividade significativa, ou seja, ela não será ensinada fora de um

contexto de leitura, muito menos desenvolvida por tarefas que exijam um momento só para prever, ou ignorar, ou fazer perguntas etc. Trabalhá-las em situação de leitura compartilhada, em grupo ou individualmente denota um propício momento para o aluno colocar em prática o que aprendeu a partir das observações de leitores mais experientes, que além do professor, também pode ser um colega.

Em parentesco com a importância das estratégias de leitura, vincula-se saber “como se constrói a compreensão de texto”. A articulação dessas duas seções já consistem em uma ferramenta para o professor do ensino superior planejar atividades de leitura para seu aluno. Ambas oferecem embasamentos imprescindíveis para aprimorar a compreensão de textos do aluno. Por isso, seguiremos na construção dessa base teórica.

2.2 COMO SE CONSTRÓI A COMPREENSÃO DE TEXTO

O processo de compreensão requer interação, construção, significação, percepção, enfim, demanda uma potencialidade. Engaja-se no desvelar de possibilidades de descobrir, constatar, cotejar e projetar. São diversos os elementos que permitirão atingir um estágio adequado da compreensão. Fato que envolve apreensão de cada ação supracitada. Sendo assim, neste ponto, introduziremos aspectos que corroboram para uma reflexão sobre a ação que permeia o processo de construção de sentidos para o texto

Para retratar como se constrói a compreensão do texto é preciso remeter a posição estratégica que o leitor ocupa diante do mesmo. É seu processamento textual que germina o sentido para o texto. Ou seja, “[...] os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos.” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 39). Também, há fatores próprios do leitor que desencadeiam diferentes expectativas, pois são particulares de cada um. Tais como: o

conhecimento prévio e os objetivos e a motivação da leitura. Vale à pena destacar o papel que cada um deles ocupa na construção da compreensão.

Quanto aos objetivos, são por meio deles que “[...] o leitor cria expectativas e elabora hipótese que serão testadas [...]” (ALVES, 2008, p. 41) a partir daí “[...] procederá a leitura do texto munido de diversas expectativas [...]” (*Ibid.*, p. 41). A compreensão do texto encontra-se imbricada aos objetivos. Para Koch e Elias (2006, p. 19) “São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais [...] ou menos tempo; com mais [...] ou com menos atenção; com maior [...] ou com menor interação, enfim.” São os objetivos, portanto que vão regular a intenção da leitura.

A esses objetivos somam-se as experiências do leitor, o que remete a diferentes formas de interagir com o texto e a diferentes interpretações. Logo, surge a necessidade do professor ter um olhar mais sensível a pluralidade de sentidos que pode ser atribuída ao texto. Isso significa considerar o leitor e seus conhecimentos prévios. Koch e Elias (2006) dizem que:

A essa concepção subjaz, necessariamente, a idéia de que há, em todo e qualquer texto, uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis pela mobilização do contexto sociocognitivo no interior do qual se movem os atores sociais. (*Ibid.*, 2006, p. 7).

Esse particular contexto sociocognitivo, mencionado na citação, é o que foi sinalizado inicialmente como um dos fatores particulares de cada leitor, o qual chamamos de conhecimento prévio. Assim como os objetivos da leitura, o conhecimento prévio tem papel fundamental na construção da compreensão para o texto. Para mensurar a importância desse fator, citamos que “[...] para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes.” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 61). Ou seja, para que o aluno compreenda o texto é preciso que ele consiga se basear em seu conhecimento prévio, que engloba o aspecto lingüístico e sociocultural, para articular uma interação entre seus saberes e o texto. Assim, evidencia-se que “[...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 30).

Nota-se que perante a atividade de compreensão, o leitor tem que mobilizar estratégias para levantar, validar e formular proposições. Por meio dessa postura, ele conseguirá superar os obstáculos que ocasionalmente surjam durante a construção de uma compreensão para o texto. Observe que, para Koch e Elias (2006, p. 11, grifo do autor) “[...] **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação.” Ou seja,

O lugar mesmo de interação - como já dissemos - é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa.” (*Ibid.*, 2006, p. 12).

Logo, apenas a interação entre autor-texto-leitor permitirá a construção de sentido para o texto. E, reafirmamos a partir de Koch e Elias (2006, p. 21), que “[...] o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor.”

As ações mencionadas na introdução dessa seção: descobrir, constatar, cotejar e projetar ocorrem quando se busca elos para preencher as lacunas do texto, quando se faz uma partilha de saberes entre leitor e texto, quando se tem um envolvimento de ambos os lados (leitor e texto) para fomentar o processo de compreensão. Nada disso ocorre aleatoriamente, é preciso vivenciar essa relação, ter percepção para ir à busca de interação, construção, significação. Ademais, tudo isso demanda, além de outros requisitos, que serão ao todo dessa pesquisa abordados, dominar conhecimentos germinadores de sentido para o texto.

Desse modo, preparamos a seção seguinte, para que seja mais uma ferramenta para o professor do ensino superior verificar quais conhecimentos são necessários para a compreensão de textos. Além de ser um aporte teórico para ele, acreditamos que possa verificar a ausência de conhecimentos que emperram a construção de sentido para o texto e gerir uma prática mais segura,

selecionando a intervenção mais adequada para garantir a aprendizagem de seu aluno em compreender.

2.3 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A COMPREENSÃO DE TEXTO

Um vasto conjunto de saberes precisam ser mobilizados para o alcance da compreensão. Ou seja, é preciso muito mais do que o conhecimento do código lingüístico. Bernardi (2008) indica que ao tentar compreender, o leitor mobiliza seu conhecimento lingüístico; conhecimento de mundo; conhecimento sociointeracional, ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. Por achar adequado e claro a forma que a autora os conceituam, citamos:

- *Conhecimento lingüístico*, que compreende o conhecimento gramatical e lexical, sendo responsável pela articulação som-sentido e pela organização do material lingüístico na superfície textual;
- *Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo*, que se encontra armazenado na memória de longo prazo também denominada semântica social;
- *Conhecimento sociointeracional*, que é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de *inter*-ação por meio da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacognitivo e superestrutural.
- *Conhecimento ilocucional* permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação, pretende atingir. Trata-se de conhecimentos sobre os *tipos de atos de fala*, que costumam ser verbalizados por meio de enunciações características.
- *Conhecimento metacognitivo* permite ao produtor do texto evitar perturbações previsíveis na comunicação ou sanar (*on-line*) conflitos efetivamente ocorridos por meio da introdução, no texto, de sinais de articulação ou apoios textuais, e pela realização de atividades específicas de formulação ou construção textual.
- *Conhecimento superestrutural*, isto é, sobre esquemas textuais, permite reconhecer textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social; envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre a sua ordenação ou sequenciação, bem como sobre a conexão entre objetivos e estruturas textuais globais. (*Ibid.*, p. 19).

Esses conhecimentos são aprendidos, ou esperávamos que fossem, durante toda a escolaridade do aluno. No entanto, diante de impasses quanto à ausência de algum desses, o professor do ensino superior deve fomentar o desenvolvimento dos mesmos. O intuito nunca será buscar culpados, mas formas de garantir que esses conhecimentos sejam dominados pelo aluno.

Os conhecimentos necessários para a compreensão são articulados antes de iniciar a leitura, estendem-se durante e continuam após a mesma. As tarefas que permeiam cada um desses momentos são as responsáveis pela interação entre o texto e o leitor. Logo, acompanhar o encadeamento que ocorre na prática da leitura permitirá ao professor do ensino superior gerir práticas mais embasadas. Para facilitar a visualização desse encadeamento de sentido para o texto, organizamos, assim como Solé (2007), os conhecimentos que são articulados em cada momento que antecede, enquanto ocorre e procede a leitura.

2.3.1 ANTES DA LEITURA

Antes mesmo que o leitor inicie a leitura, já se evidencia uma posição a adotar-se perante essa. Há uma inspeção do material a ser lido: uma mobilização de conhecimentos prévios; uma análise visual do material; uma busca de características sobre o gênero; uma visualização rápida para encontrar a ideia principal; uma busca dos objetivos etc.. Cada uma dessas posições designa passos para o alcance da compreensão. Seja iniciante ou experiente, o leitor encontra marcas no texto que o orienta. São essas marcas e suas interações que serão condições inevitáveis para a construção de sentido para o texto. Pela importância que cada uma delas ocupa no momento que antecede a leitura, as mencionaremos nos próximos parágrafos.

Primeiramente, há de se considerar que independentemente da semelhança da idade, cada aluno terá seus próprios conhecimentos prévios. Está diversidade faz parte do contexto escolar, deve ser instrumento para diagnosticar

a proficiência leitora dos alunos. É comum, o leitor abandonar o texto diante de dificuldades para compreendê-lo. A ausência de conhecimentos pertinentes impede a interação com o texto.

Por isso, cabe ao professor direcionar o aluno para alguns aspectos do texto, fazendo-o recordar conteúdos e vivências que ative seu conhecimento prévio. Queiroz (2009, p. 126) evidencia que “[...] para que a leitura de um texto tenha sentido, é preciso valorizar o conhecimento prévio, a leitura de mundo, a bagagem do aluno que deve ser respeitada e aproveitada.”

Para Koch e Elias (2006, p. 21) “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. Portanto, quanto maior o número de elementos de que dispuser o leitor, maior será a sua capacidade de munir-se de recursos para processar o material a ser lido.

Uma análise visual do material a ser lido também compõe um momento que antecede a leitura. Qualquer informação contida na capa (título, autor, editora, edição, ilustração) ou informação sobre a obra ou do autor são pontes para ativar conhecimentos prévios. A esse respeito, Solé (2007, p. 107) confirma que “[...] Para estabelecer previsões, nos baseamos nos mesmos aspectos [...]: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc.”. São esses índices textuais que guiam o leitor. Acrescenta Baiarde (2008) que esses elementos são pistas para o leitor processar significados para o texto e criar expectativas para o mesmo, já que a leitura ainda não se iniciou.

Outra forma de se posicionar perante o texto corresponde a uma busca de características que definam o gênero. Um texto impresso fornece indícios em relação ao gênero, logo orienta o leitor a estabelecer um pacto de leitura com o mesmo. Por isso, concordamos com Baiarde (2008) no seguinte sentido:

[...] os gêneros são o ponto de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, pois o ensino da produção e compreensão de texto é definido como um sistema de ações de linguagem, uma vez que essas ações indicam como produzir, como compreender

e como interpretar um conjunto de enunciados orais e escritos, organizados em um texto. (*Ibid.*, p. 41).

Podemos constatar que a antecipação e hipóteses fazem parte desse momento que precede a leitura. Essa é a interação autor-texto-leitor tão esperada. Assim, por exemplo, quando antecipamos o tema ou ideia principal partindo de uma visualização rápida do título¹⁴, subtítulo, epígrafe, prefácio, sumário etc., levantamos hipóteses a respeito do texto, que serão confirmadas ou rejeitadas ao longo da leitura. Para Bernardi (2008) se os alunos conseguem identificar o tema do texto, já são capazes de compreender um texto de maneira global.

Observe que:

Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade lingüística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade (KOCH e ELIAS, 2006, p.19).

Essa articulação diz respeito às estratégias cognitivas que consistem, de acordo com Koch (2003), no uso do conhecimento do leitor de acordo com cada situação, de acordo com os objetivos, de acordo com o conhecimento disponível do texto e contexto, a fim de construir ou reconstruir um sentido para o mesmo. Define “[...] que as estratégias cognitivas, em sentido restrito, são aquelas que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores.” (*Ibid.*, p. 36).

Com a leitura exploratória iniciada, o leitor já se encontra com ferramentas acionadas para dar início a leitura. É claro, que essas talvez não sejam o suficiente, mas durante a leitura outras estratégias serão mobilizadas para que a compreensão ocorra de fato.

¹⁴ Alves (2008, p. 53) ainda menciona que “[...] O título é um ativador do conhecimento prévio.”

2.3.2 DURANTE A LEITURA

Devemos recordar que com a exploração já iniciada do texto, uma série de expectativas foram criadas e com elas, a formulação de hipóteses. Para constatar se essas hipóteses são verdadeiras ou não, o leitor mobilizará conhecimentos e estabelecerá uma relação entre os conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações adquiridas com a leitura. Isso ocorrerá por meio de inferências, comparações, indagações etc. que são resultados do conhecimento lingüístico; conhecimento enciclopédico ou de mundo; conhecimento interacional, etc. já enunciados nesse capítulo. É válido recorrer a esses grandes sistemas de conhecimento para entender o posicionamento que o leitor assume ao compreender o texto.

Lembramos que o conhecimento prévio, conforme citado na seção “Como se constrói a compreensão de texto”, representa as vivências e experiências já adquiridas pelo leitor. Durante a leitura, novamente, esse conhecimento é ativado para estabelecer uma relação com a mensagem do texto, momento em que a interação desses dois conhecimentos fomentam um significado para o texto. Mas, como o conhecimento prévio já foi mencionado durante nossa pesquisa, vale prosseguir com o conhecimento lingüístico.

Segundo Baidar (2008), os conhecimentos lingüísticos referem-se ao campo gramatical e lexical. À medida que o leitor se familiariza com o texto, esse campo aumenta e permite “a compreensão se tornar uma atividade cada vez mais rica e complexa.” (*Ibid.*, p. 16). Dessa forma, é possível de acordo com Koch e Elias (2006, p. 40), perceber “[...] a organização do material lingüístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos.”

Como podemos constatar, o campo gramatical e lexical são pistas lingüísticas que permitem hierarquizar e sintetizar o conteúdo do texto, assim como evidenciar os argumentos, os objetivos e as posições do autor. Os

elementos lingüísticos configuram certos padrões para o leitor processar a lógica do texto.

É possível verificar que uma constante articulação de conhecimentos é processada durante a construção de sentidos para o texto. Sendo assim, além do conhecimento enciclopédico, lingüístico, há, ainda, o interacional, o qual abordaremos a seguir.

Koch e Elias (2006, p. 45) mencionam que o conhecimento interacional “[...] Refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: ilocucional; comunicacional; metacomunicativo; superestrutural¹⁵.” Por esses componentes do conhecimento interacional já terem sido mencionados anteriormente, não o faremos novamente. Além disso, nosso intuito é deixar claro que o leitor para compreender o texto, se envolve em um processo ativo de previsões coerentes por meio de estratégias. Por isso a necessidade delas serem ensinadas e requisitadas. Vimos que estratégias cognitivas já são ativadas nos momentos que antecedem a leitura, mas nem sempre são suficientes. Então, o leitor busca se apoiar nas estratégias metacognitivas. Por sua relevância a conceituaremos a seguir.

É comum o leitor deparar-se com algumas dificuldades durante a leitura, como por exemplo: uma palavra desconhecida; conceitos que não são claros; colocações lingüísticas de nível elevado etc. Perante as falhas de compreensão, é necessário mobilizar as estratégias metacognitivas. Para Alves (2008):

[...] as estratégias metacognitivas podem ser definidas como a consciência que o leitor tem sobre o próprio nível de compreensão durante a leitura e a habilidade para controlar as ações cognitivas, por meio de estratégias que facilitem a compreensão de um determinado tipo de texto ou de tarefa determinada. (*Ibid.*, p. 2).

Somente com a articulação de estratégias cognitivas e metacognitivas o leitor poderá compreender o texto de forma global. Esse processo persiste mesmo após o leitor encerrar a leitura. Assim, propomos finalizar esse capítulo com essa última etapa.

¹⁵ Koch e Elias (2006, p. 45) definem cada um desses conhecimentos.

2.3.3 APÓS A LEITURA

Não existe neutralidade após a leitura de um texto. Pelo contrário, uma imensa vontade de falar e compartilhar emerge desse ato. É comum, então, relacionar a leitura a outras experiências, descrever impressões, mencionar dificuldades, contradizer argumentos. Os diferentes dizeres fazem transitar essas impressões, de maneira que elas somem-se, neguem-se, ou ainda, construam e reconstruam conhecimentos. Diante dessa possibilidade, que o momento pós-leitura permite, é promissor esmiuçá-lo.

É inevitável que o leitor construa durante a leitura uma síntese semântica do texto, ou melhor, uma espécie de resumo. É claro, que esse resultado é fruto de uma compreensão inicial do texto, que não está pronta e acabada, mas pode e deve ser ampliada pela interação entre diferentes leitores.

Constitui um rico momento a interação entre leitores de diferentes níveis, pois permite ao menos experiente, expandir sua condição inicial ao assistir a outras posturas que podem ser adotadas perante um texto, mas eram desconhecidas.

Além dessa comunicação entre diferentes leitores, existem algumas tarefas que auxiliam o leitor a resgatar e verificar sua compreensão. São essas: apontar o tema e a idéia principal; identificar e recuperar as informações do texto; compreender conteúdos implícitos; sintetizar o texto lido; avaliar criticamente o texto etc. Isso indica meios de aprimorar a compreensão de texto. Todavia, somente com intervenções precisas ocorrerá esse aprimoramento. Por isso, preparamos o próximo capítulo para auxiliar o professor do ensino superior a fazer escolhas condizentes com essa meta.

CAPÍTULO 3: INTERVENÇÕES DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

A relação que o indivíduo estabelece com o conhecimento não condiz em absorvê-lo passivamente, pelo contrário, é necessário um processo de interação e significação para que a aprendizagem ocorra. Diante disso, o professor não pode ser um simples motivador, ou ainda, um transmissor do conhecimento. Por isso, as abordagens desse capítulo nortearão o professor a compreender como ocorre o processo de “ensinagem”¹⁶ (ANASTASIOU, 2004). E, conseqüentemente, intervir de maneira adequada, a fim de obter os resultados almejados diante da compreensão de textos.

Assim, partimos da perspectiva que a ação docente deve voltar-se para uma prática consciente, capaz de ensinar a compreender textos de forma efetiva. Anastasiou (2004) reforça a importância dessa ação e destaca que “[...] ensinar contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida.” (*Ibid.*, p. 13).

Na busca em aprimorar as competências de compreensão de textos, professor e aluno devem envolver-se em um processo de construção. Para isso o professor deve “[...] possibilitar o pensar, situações em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos [...], numa ação conjunta do professor e dos alunos [...].” (ANASTASIOU, 2004, p. 15).

Diante desse trabalho, o professor permite ao aluno a superação das dificuldades de compreensão de textos e “Quando isso ocorre, a visão sincrética, caótica e não elaborada que o aluno trazia inicialmente pode ser superada e reelaborada numa síntese qualitativamente superior [...].” (*Ibid.*, p. 16).

¹⁶ “A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado: *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica.*” (ANASTASIOU, 2004, p. 15).

Como podemos observar o processo é complexo, mas o professor ao reconhecer necessidades em aprimorar a compreensão de textos de seus alunos, precisa possibilitar essa aprendizagem e Anastasiou (2004) pontua que para isso:

[...] exige rotina [...] além de exigir [...] a escolha e a execução de uma metodologia que se operacionaliza nas estratégias selecionadas, adequada aos objetos, aos conteúdos do objeto de ensino e principalmente aos estudantes. (*Ibid.*, p. 17).

Os problemas dos alunos compreenderem textos existem, assim, é necessário práticas que superem esses *déficits*. Por isso, compartilhamos com Anastasiou (2004) a ideia de que:

O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes numa formação universitária. (*Ibid.*, p. 32).

Para o alcance da aprendizagem, Alves (2008) enumera algumas intervenções que em muito contribuem para o alcance do objetivo: aprimorar a compreensão de textos. Desse modo, os professores devem:

Escolher textos levando em conta o projeto temático em que eles estão inseridos. [...] Fazer um levantamento de hipóteses sobre o título e suas possíveis relações com o texto a ser lido [...] Planejar a maneira de ler o texto em sala de aula [...] Relacionar o conteúdo do texto com os conhecimentos prévios e as hipóteses levantadas [...]. (*Ibid.*, p. 48).

Foram enunciadas, nessa breve introdução desse capítulo, uma abordagem sobre caminhos para ensinar a compreender e o papel do professor em fomentar e desenvolver práticas que desencadeiam a compreensão de textos. Por sua importância, consideramos ser imprescindível retomá-las com mais embasamento, a fim de ser o suporte buscado pelo professor do ensino superior para intervir e sanar as dificuldades de compreensão de seus alunos. Com esse intuito, seguem as seções a seguir: “Caminhos para ensinar a compreender”, “O papel do professor em fomentar a compreensão de texto” e “Um aporte prático para compreender”.

3.1 CAMINHOS PARA ENSINAR A COMPREENDER

Dispostos a sanar as dificuldades de compreensão de textos de seus alunos, os professores universitários sentem a necessidade de encontrar caminhos que os auxiliem a aprimorar essa capacidade em seus alunos. Para de fato percorrer esse caminho, sinalizamos: como o processo de “ensinagem” contribui para alcance da meta acima.

É válido, portanto, mencionar que por meio do processo de “ensinagem”, a ação docente ganha um novo molde, se estabelece uma parceria entre professor e aluno para construir o conhecimento. A posição de detentor do poder e uma única forma de ensinar, que caracteriza um ensino tradicional é abandonada e substituída por um professor reflexivo¹⁷, mediador¹⁸ e orquestrador¹⁹, que busca outros procedimentos de ensino.

Essa nova postura aponta que o conhecimento não é apresentado, mas sim, segundo Anastasiou (2004), “saboreado”. Não poderia ser diferente, já que o conhecimento é socializado, construído por meio de indagações. Nesse contexto, o aluno ganha a capacidade de apresentar-se como ser portador de conhecimento e experiência, capaz de refletir e participar.

Mas, acrescentamos que é necessário que o professor condutor e mediador mobilizem intervenções para ampliar o conhecimento trazido pelo aluno. Observamos que nesse contexto, professor e aluno não só trocam saberes, como também buscam respostas para as indagações formuladas e as resolvem por

¹⁷ “[...] um profissional reflexivo (Schön, 1992), que faz a auto-reflexão constante sobre suas ações;” (QUEIROZ, 2009, p. 5).

¹⁸ “[...] um profissional mediador (Vygotsky, 1934), que irá dar suporte para o educando na construção do conhecimento e que permite ao aluno ser sujeito do processo educativo.” (*Ibid.*, p. 5).

¹⁹ “[...] um professor orquestrador (Winkin, 1994), que sabe ouvir, dialogar, sabe trazer as vozes para a discussão, assegurando a participação de todos; que planeja com eficiência todas as ações, motivando seus alunos a falar, sendo flexível, aceitando as diferenças e construindo significados. (*Ibid.*, p. 5).

meio de contribuições e experiências de cada um, que transformam suas concepções.

Em meio a essa interação há um desafio: cada aluno possui suas especificidades, alguns aprendem facilmente e outros necessitam de auxílio para vencer seus entraves. Anastasiou (2004) contribui que:

Cabe ao professor planejar e conduzir esse processo contínuo de ações que possibilitem aos estudantes, inclusive aos que têm maiores dificuldades, ir construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido, em momentos sequenciais e de complexidade crescente. (*Ibid.*, p. 18).

Contudo, pode-se indagar: Como criar um ambiente de parceria entre professor e aluno que valoriza as experiências, que possibilita a construção de conhecimentos e, ainda, dá atenção às especificidades de aprendizagens dos alunos? Essa resposta requer uma articulação de conhecimentos e práticas, além de envolver a própria singularidade do professor e do aluno. Por isso cabe a nós, profissionais da educação, ponderarmos formas que remetam a construção desse ambiente. Longe de darmos receitas, mas, acima de tudo, embasados em autores que norteiam nossa pesquisa, apontamos que a construção desse ambiente implica na busca de outras formas de ensinar, ou seja, o ensinar não acontece apenas por meio de aulas expositivas, “[...] mas lendo, tateando, conversando, sentindo... [...]” (SCARPATO, 2008, p. 19).

Nesse ponto, queremos recordar que além da aula expositiva, que tem sua importância indiscutível, existem outros procedimentos de ensino que propiciam o ambiente de aprendizagem. Por sua importância mencionamos que são eles: apresentação do grupo, apresentação de ideias, debate, dramatização, ensino com pesquisa, ensino por projetos, estudo de caso, estudo dirigido, estudo do meio, seminário, solução de problemas e trabalho em grupos.²⁰ A partir deles, cabe ao professor decidir e escolher formas de adequá-los para o ensino da compreensão. Quando há preocupação com a “ensinagem”, o professor possibilita outras chances de aprendizagem para o seu aluno.

²⁰ Para conhecer melhor a descrição, objetivos de ensino, atribuições do professor e papel do aluno em cada um desses procedimentos, ver em Scarpato (vide referências).

Em concomitância com o já enunciado, faz-se necessário também abandonar aquela avaliação que visa apenas à verificação do conhecimento. O seu resultado não garante que o aluno apreendeu. Além disso, pode desestimulá-lo a ler. Isso retoma a abordagem feita no primeiro capítulo, o aluno vê a leitura associada constantemente a uma tarefa, ocorre seu desinteresse pela mesma. Por isso, ao invés dessa avaliação, deve-se dar espaço a uma avaliação contínua. Ou seja, a um processo avaliativo que visa o acesso gradativo do aluno ao um saber.

Dessa forma, o professor deve pensar na avaliação como meio de averiguar o que o aluno sabe e o que ele precisa saber. A avaliação deve servir de ponte para planejar novas ações, a partir de seus resultados. Enfim, um meio de avaliar a situação de ensino e aprendizagem e emitir um parecer sobre a mesma.

Em qual concepção de ensino embasar-se? Como considerar-se na relação com o aluno? Qual a melhor forma de interagir e intervir durante o ensino e aprendizagem? Como construir o conhecimento? etc. são indagações que devem permear o caminho do professor. Usamos caminho, por representar que nunca o percurso será linear e único, de acordo com os obstáculos, outras escolhas deverão ser feitas, a fim de atingir o objetivo maior: chegar ao destino final.

Ao incorporar essa postura, o professor do ensino superior torna-se modelo. E, é claro, fruto de inspiração para seus alunos. Esses, por assistirem a uma prática de resultados, terão embasamentos para exercitar, adaptar e refletir sobre o processo de “ensinagem” que desejam promover em sua futura ação educativa.

Essa última menção deposita uma grande responsabilidade no professor do ensino superior em optar por uma concepção de ensino e aprendizagem que envolva os alunos na compreensão de texto. Não só, por ter que auxiliar seu aluno a usar estratégias que promovam a compreensão, mas também, por ser a partir dessa prática, que seu aluno possivelmente também ensinará a seus futuros alunos. Pela importância de estar engajado nessas duas metas: ensinar a

compreender e ser modelo, que preparamos as próximas seções para o professor do ensino superior.

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR EM FOMENTAR A COMPREENSÃO DE TEXTO

Há tarefas importantes que cabe ao professor fomentar antes, durante e após a leitura, para assim, desenvolver habilidades de compreensão em seus alunos. Tomar consciência dos meios que levam a esse desenvolvimento é imprescindível. Por isso, com o intuito de ser um aporte teórico e prático para o professor do ensino superior, buscamos nos amparar em estudiosos que contribuem com embasamentos que possibilitam reflexões sobre o papel do professor diante dessa prática.

Como já mencionamos no primeiro capítulo, o professor tem o desafio de motivar seu aluno a ler, logo é preciso esquematizar uma prática que desencadeie esse comportamento. Selecionar adequadamente o texto para o trabalho sinaliza um passo importante. Isso significa que a escolha desse texto não pode ser aleatória. Mas, deve ser objeto de análise do professor, que averigua em que medida o texto desafia o aluno a refletir, comparar, observar, levantar hipóteses, enfim, em que medida exige do aluno a mobilização dos conhecimentos, mencionados no capítulo 2, necessários para compreender.

Significar a importância dessa leitura permite “Uma mensagem escrita deixar de ser o mero conteúdo informativo para se transformar no *pretexto* (condição) para a formação da consciência crítica.” (SILVA, 1996, p. 78). Isso acontece, quando o texto deixa de ser um simples instrumento de leitura, para ser um ponto de partida para a construção e reconstrução de situação passada, presente ou futura. Daí a importância de selecionar bem o material. O texto tem que ser rico em seu conteúdo para incitar essa busca. Mas, também, o professor deve ter uma postura que propicie significar o texto da maneira aqui expressa. Portanto, cabe ao professor negar qualquer forma de opressão, o que condiz em “[...] caracterizar a *práxis* de leitura em termos de constatação, cotejo,

transformação [...] colocá-la em termos de uma *possibilidade para a reflexão e recriação.*” (*Ibid.*, p. 8).

Nesse sentido, o papel do professor é “[...] ativar os conhecimentos prévios dos alunos [...]” (ALVES, 2008, p. 25) e incrementar suas experiências. Para isso, além de selecionar um texto propício, perguntas bem formuladas, que estimulem o pensamento e a mobilização de estratégias, devem fazer parte desse contexto.

A pergunta deve ser utilizada pelo professor como instrumento de mediação entre o aluno e a compreensão. Para suscitar a construção de perguntas que garantam essa função, citamos as sugestões de Méndez (2002 *apud* QUEIROZ, 2009, p. 52):

1. Evitar perguntas que tenham a mesma resposta, pois requerem do aluno pouco esforço, apenas um único e simples pensamento.
2. Evitar perguntas cuja resposta os alunos podem copiar mecanicamente uns dos outros. Essas perguntas não exigem o desenvolvimento das capacidades do pensamento autônomo fundamentado.
3. Elaborar perguntas que obrigam à reflexão, que desafiam a capacidade de raciocínio. Perguntas que exijam a elaboração do pensamento e da argumentação.
4. Elaborar perguntas que estimulem e não que adormeçam, ou obriguem a um exercício de obediência a palavras emprestadas ou simplesmente transmitidas.

O grande objetivo de selecionar adequadamente as perguntas a serem feitas, antes, durante e/ou após a leitura é possibilitar ao aluno explorar diferentes pontos de vista. Ou seja, permitir a ele investigar e aprofundar informações, fundamentar determinados tópicos, solucionar suas dúvidas, participar com diferentes informações, enfim, interagir com o texto e compartilhar com outros parceiros diferentes olhares perante um mesmo texto.

As perguntas não surgem aleatoriamente, mas são frutos de objetivos a serem alcançados. Em parentesco com essa conduta de indagar, Solé (2007, p. 155) considera “[...] que uma pergunta pertinente é a que leva a identificar o tema e as idéias principais de um texto [...] é aquela que é coerente com o objetivo

perseguido durante a leitura.”. Também é relevante citar, que essa mesma autora (2007, p. 156) classifica as perguntas em: perguntas de resposta literal²¹, perguntas para pensar e buscar²² e perguntas de elaboração pessoal²³. Cabe ao professor optar por aquela que mais condiz com seus objetivos. Mas, não de forma ingênua, e sim consciente da resposta que cada uma fomentará em seu aluno. A exemplo, citamos, que para o aluno responder as perguntas do segundo tipo (pensar e buscar):

É preciso ter elaborado uma interpretação do conteúdo do texto, pois sem ela dificilmente poderiam se estabelecer as inferências necessárias. Quanto as perguntas de elaboração pessoal, devemos convir que, mesmo tendo compreendido o texto, talvez não possam ser respondidas, pois apelam sobretudo ao conhecimento do leitor, fazendo-o ir “além” do que leu. Poderíamos dizer que são perguntas que permitem uma extensão da leitura. (*Ibid.*, p. 159).

Nesse sentido, para o aluno aprender a ler nas entrelinhas e formar suas próprias opiniões é imprescindível optar por perguntas que ultrapassem respostas literalmente conseguidas no texto. Por isso, o professor deve constantemente questionar o porquê e o para quê de suas perguntas. Essa postura desencadeará no aluno uma conduta de auto-avaliar o seu estado de compreensão, pois ao presenciar o questionamento do professor, passa a identificar perguntas que devem ser realizadas no ato de ler, pois são perguntas que norteiam a construção de sentidos para o texto. Ao passar a se auto-interrogar, o aluno consegue permanecer atento aos entraves que surjam na compreensão. Esse processo, mesmo que inconsciente, permite segundo Solé (2007, p. 160) “[...] saber quando se sabe e quando não se sabe; saber o que se sabe; saber o que se precisa saber e conhecer as estratégias que podem ser utilizadas para resolver os problemas.”

²¹ “Perguntas cuja resposta se encontra literalmente e diretamente no texto.” (SOLÉ, 2007, p. 156).

²² “Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.” (*Ibid.*, p. 156).

²³ “Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor.” (*Ibid.*, p. 156).

Concordamos com Silva (1996, p. 30) que “[...] o adulto já na universidade está num contínuo de atribuição de significados, [...] e de chegada à idealidade daquilo que está sendo mostrado [...] pelos diferentes tipos de texto.” Mas, é importante salientar, que de repente, com vontade de oportunizar muitas aprendizagens o professor cometa um equívoco. Por isso, mencionamos Alves (2008, p. 29) para destacar que “[...] para o texto ser bem compreendido é importante haver equilíbrio entre o já dado e o novo, pois o leitor deve ter uma base para interpretar o todo como algo significativo.”

Nesse sentido, o professor precisa estar seguro da relevância do texto selecionado. Verificar se o mesmo oferece meios de alcançar os objetivos propostos e tem condições lingüísticas que motivem os alunos a lerem. É claro, que com relação ao aspecto lingüístico, os desafios devem ser gradativos e precisam acontecer para que o aluno evolua. Esses textos devem compor uma atividade que segundo Baiarde (2008, p. 113) devem “[...] levar os alunos a aprimorar seus conhecimentos e estratégias de compreensão leitora.”

Por tudo aqui expresso, ressaltamos que ao selecionar o texto, ao indagar de maneira desafiadora, o aluno, conforme já mencionamos, assiste a uma prática significativa do professor. Para Alves (2008, p. 29) nesse momento “[...] o professor exerce um papel significativo, o de modelo, para que os educandos tenham um referencial e assumam, gradativamente, um papel ativo na leitura.” Assim, o professor encarrega-se de direcionar o aluno a alcançar determinados objetivos e coordenar o processo de leitura. A partir disso, o aluno encarrega de controlar seu próprio processo para aprender a compreender.

Como fomentador da compreensão, cabe ao professor guiar o aluno para ultrapassar sua condição inicial perante um texto e tornar-se independente na construção de sentido para o mesmo. Já mencionamos que permitir ao aluno ativar seus conhecimentos prévios, selecionar o texto adequado e fazer perguntas pertinentes consistem em atitudes esperadas e que é papel do professor.

Entretanto, há ainda, outras condutas a serem realizadas pelo professor e seguimos mencionando-as.

Uma delas é informar ao aluno a finalidade de cada leitura. Assim, o aluno será capaz de administrar sua própria conduta no ato de ler. Para Alves (2008, p. 40) “[...] os objetivos de leitura são elementos fundamentais quando se trata de ensinar o aluno a ler e a compreender o texto [...]”. Uma outra conduta é tratar e abordar a leitura como meio de dialogar com os mais variados contextos sócio-histórico-culturais. De maneira que o aluno perceba que o conhecimento presente no texto pode ser construído e reconstruído a partir de interações entre os indivíduos. Isso significa abandonar um conhecimento pronto e imposto, e oportunizar um ambiente de troca de conhecimentos. Também é necessário valorizar os avanços do aluno e refletir se as ações realizadas pelo professor são propícias para garantir o sucesso da aprendizagem.

Enfim, consideramos adequada a seguinte citação para representar o papel do professor em fomentar a compreensão de texto:

O professor, ao propor uma atividade de leitura, deve, antes, pensar no perfil do leitor que ele quer formar. Se este leitor vai ser capaz de regular seu próprio processo de leitura e compreensão, pois a leitura é interdisciplinar e o aluno-leitor a utilizará em outras áreas de ensino e ao longo de sua vida. (BERNARDI, 2008, p. 58).

As intervenções são necessárias para qualquer tipo de aprendizagem e não poderia ser diferente para o processo de compreensão de texto. Entretanto, para ter resultados positivos “[...] requer uma intervenção educativa respeitosa e ajustada.” (ALVES, 2008, p. 37). Quando são constantes as frustrações de leitura, o aluno cria uma expectativa negativa, que só pode ser superada quando se intervém visando à superação dessa condição por meio de condutas que levem a isso. Por tudo aqui expresso, é preciso recobrar que

A prática social de leitura é um meio de construção conjunta do sentido do texto. Ela possibilita uma prática de leitura diferenciada de discutir o texto em sala de aula, em que o professor observa o que está acontecendo durante a vivência de leitura, interfere, ajuda o aluno; apresenta considerações, elabora perguntas, propondo reflexões (QUEIROZ, 2009, p. 124).

Para que o professor do ensino superior realize com maior segurança seu papel de intervir e de ser modelo de prática e ensino de leitura para seus alunos, futuros professores da rede municipal, estadual e/ou particular, elaboramos a próxima seção para uma incursão mais aprofundada do aporte prático para compreender.

3.3 UM APORTE PRÁTICO PARA COMPREENDER

Por meio das seções iniciais desse capítulo, visamos fomentar uma reflexão quanto ao processo de “ensinagem” e ao papel do professor diante da tarefa de aprimorar a compreensão de texto do aluno. Mas, consideramos necessário contribuir com algumas metodologias e procedimentos que caracterizam formas eficazes para compreender. A atividade de leitura pode ser pessoal, silenciosa ou em pequenos grupos, ou ainda, uma atividade coletiva, em voz alta e compartilhada. Mas, qual será a melhor maneira de alcançar a compreensão do texto? Com certeza, não há resposta única para questão assim tão complexa, entretanto sinalizaremos nos próximos parágrafos algumas pistas do saber e fazer necessário para gerir o alcance dessa meta.

Algumas práticas de leitura podem funcionar melhor quando o assunto é compreensão de textos. Por exemplo, a leitura em grupo. Essa opção enseja algumas vantagens que vale a pena destacar. Ao fazer essa escolha, o professor permite ao aluno interagir em discussões com um grupo menor. Essa condição inspira a ele maior segurança de argumentar, indagar, revisar e construir outras visões.

A partir dessa interação, o aluno “treina” seu modo de expor e defender seus argumentos. Isso permitirá colocar-se melhor em outras situações, por exemplo, em uma discussão com um grupo maior. Além de criar um momento mais tranquilo para o aluno, há um ganho no processo de construir sentido para o texto.

As vantagens desse trabalho correspondem ao propício clima de troca de ideias, que ativa os conhecimentos prévios dos membros do grupo e contribui para aprofundar o assunto e superar possíveis dificuldades frente à leitura. Metodologias que se associam a essas práticas de troca de experiências enriquecem a compreensão dos alunos.

Em outros casos, dependendo se o texto caracterizar uma exigência maior de abstração, torna-se relevante proceder aos poucos à leitura, e o professor guiar essa apreensão de sentido para o texto. Isso requer uma outra metodologia e outros procedimentos que serão abordados a seguir. Bernardi (2008) a esse respeito sugere que perante a complexidade do texto:

É necessário estudar, primeiramente, as sequências textuais superficiais e, posteriormente, fazer uma análise das sequências mais profundas, que exigem abstração do significado global. Assim, o processo de construção do sentido global para os textos de maior complexidade torna-se mais significativo para o leitor. (*Ibid.*, p. 85).

Nesse sentido, o procedimento a ser adotado pelo professor é, no momento que antecede a leitura, fazer em conjunto com os alunos o levantamento de hipóteses e expectativas. Quando se prevê algum aspecto para o texto, isso consiste em uma ferramenta para melhor superar os entraves do mesmo.

Ao que já foi dito, associa-se “o pensar alto” mencionado por Queiroz (2009). Esse parentesco é devido à autora também valorizar as indiscutíveis vantagens da socialização dos sentidos que cada aluno forma para o texto. Os diferentes caminhos que o texto possibilita percorrer suscitam uma negociação para formar um todo para o texto, que só é alcançado pelo envolvimento do aluno e professor, em um diálogo social e cultural. A autora (*Ibid.*, p. 30) define que “O pensar alto [...] propicia a pessoa espaço para expor suas opiniões e argumentos.”

Esse último aspecto do “pensar alto” pode ser utilizado, portanto, como um meio do professor sondar o processo de construção de sentido para o texto. Ou seja, a partir dessa observação de opiniões e argumentos verificar quais são as

dificuldades de compreensão do aluno; quais intervenções ou materiais seriam necessários o professor mobilizar para sanar as dificuldades; quais conhecimentos não estão sendo mobilizados pelo aluno etc.

O primeiro passo, para colocar o “pensar alto” em prática, segundo Queiroz (2009), é entregar um texto para cada aluno e pedir para que a sala leia em silêncio. Após a leitura, o professor deve propor aos alunos a socialização das sensações que permearam a leitura, e iniciar, a partir daí, uma discussão, em que cada um fala livremente. Ao professor cabe “[...] orquestrar as vozes e coordenar a discussão.” (*Ibid.*, p. 31). Isso implica em abandonar, caso ainda exista, a concepção de detentor do saber. Nessa metodologia o professor deve tornar compreensível algo que o aluno não conseguiu expor perante o grupo, mas pode ser melhorada a partir da mediação. Essa interferência faz com que

[...] quando o aluno retoma o que falou anteriormente acaba por melhorar a sua argumentação, através de réplicas muito mais elaboradas. Essa prática de repetir e reelaborar o dito do aluno indica a valorização e a consideração por parte do professor do que foi expresso pelo aluno. (*Ibid.*, p. 47).

Essa conduta incide em uma ótima intervenção para mediar o aluno a compreender. Ora, ele vê no professor a sua colocação, percebe que foi válida e, ainda, nota que precisa organizar melhor seu pensamento quando quiser expressar uma ideia.

Além dessa prática, Alves (2008) menciona outra, que também consiste em um aporte prático interessante e que deve ser lembrada. Nessa, o professor lê o texto em voz alta e comenta o que a superfície textual desse texto oferece para compreendê-lo. Em seguida, os alunos são convidados a participar dessa construção. Isso demonstra que ao iniciar a leitura de fato, o aluno já terá construído uma bagagem para compreender o texto. Após essa interação, o aluno deve ler silenciosamente o mesmo.

Os procedimentos e metodologias supracitados correspondem a um ensino-aprendizagem que objetiva auxiliar o aluno na sua construção de sentido para o texto. Mas, para que de fato isso ocorra, é preciso que o professor esteja

engajado nesse processo. Pode ser difícil, mas não é impossível. Veja que esse próprio capítulo sinaliza os primeiros passos.

Quando há uma reflexão da prática educativa, logo vem à tona indagações: quanto ao processo de ensinar; ao aluno que se deseja formar e, ainda, como ele é considerado nesse processo; qual a atribuição do professor e como conduz o alcance de suas metas, etc.. Observe que esses aspectos foram abordados ao longo de nossa reflexão e resulta em um aporte teórico e prático para aprimorar a compreensão de texto do aluno. Ao optar por práticas como essas, avanços na aprendizagem do aluno ocorrerão. Para que seja visível esse resultado, preparamos o quarto capítulo, a fim de confrontar o aluno ingressante com o formando.

CAPÍTULO 4: ALUNO INGRESSANTE X ALUNO FORMANDO

Acreditamos que os professores do ensino superior possibilitam muitos avanços aos seus alunos ingressantes na graduação. Assim, uma comparação entre alunos ingressantes e formandos torna-se necessária para visualizarmos os efeitos dessa aprendizagem.

Para isso, novamente citamos Solé (2007) para destacar que, após esse árduo trabalho, ocorre a transição de um estado passivo para o crítico, uma vez que há “[...] ampliação do conhecimento prévio com a introdução de novas relações com outros conceitos... [...]” (*Ibid.*, p. 45). A superação desse estado é resultado da intenção de formar leitores competentes. Sendo assim:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... [...] (*Ibid.*, p. 72).

Se por um lado, o aluno ingressante tem uma tentativa mecânica de compreensão, por outro, ao final do processo, executa com funcionalidade a compreensão de textos. Isso permite ao indivíduo posicionar-se, historicamente e socialmente, perante o mundo contemporâneo.

Alves (2008) também compreende que as intervenções geridas levam a formação de “[...] um aluno-leitor que constrói os sentidos do texto, a partir dos seus objetivos e do seu repertório de experiências prévias [...]” (*Ibid.*, p. 30). É bem provável, que a formação adequada seja um dos fatores que:

[...] permitem, ao leitor, a consciência da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento. Desta forma, a leitura implica uma atividade de procura, por parte do leitor, que deve utilizar seus conhecimentos enciclopédicos (de mundo), textual e lingüístico ao longo do processo de atribuição de sentidos. (*Ibid.*, p. 33).

Acerca do papel importantíssimo do professor no ensino superior em gerir práticas que transformem seu aluno ingressante, em um formando competente na habilidade de compreensão, não temos dúvidas. Por isso, aprofundamos essa abordagem com as próximas seções, para que de fato fiquem claros os avanços. Também, devido o espaço da sala de aula e a afetividade serem decisivos para essa evolução, os mencionaremos a seguir. O objetivo é que por meio dessas considerações o professor articule os conhecimentos e ações pedagógicas necessários para aprimorar a compreensão de textos de seus alunos, com um olhar crítico quanto à preparação de um ambiente que seja propício a essa aprendizagem.

4.1 A COMPREENSÃO DE TEXTO PARA O ALUNO INGRESSANTE

Algumas expectativas são criadas para o aluno ingressante na graduação. Mas, nem sempre elas são confirmadas. Isso de certa forma frustra o professor do ensino superior, pois ansioso por ensinar outros conteúdos, observa um panorama que dificulta o seguimento de alguns objetivos. Em particular, a compreensão é uma das expectativas não correspondidas. Os motivos que justificam a chegada do aluno com esse perfil são resultado do trabalho realizado nos anos que antecedem a graduação, conforme a abordagem do primeiro capítulo. Mesmo assim, tornar-se relevante caracterizar quem é esse aluno ingressante.

O aluno ingressante traz em sua bagagem conhecimentos de suma importância para dar continuidade aos seus estudos na graduação. Por isso, não cabe ao professor do ensino superior tratar o aprimoramento da compreensão de texto como uma recuperação do tempo perdido. Essa postura se justificaria caso considerássemos que o conhecimento é resultado do acúmulo de informações e não da interação e reflexão.

Apesar das experiências, segundo Solé (2007), é comum esse aluno ingressante ter dificuldades para compreender palavras, frases, ou ainda,

perceber qual a relação que essas estabelecem com o texto. Isso forma lacunas na compreensão. Até mesmo aquele que se arrisca a entender essa relação entre palavra, frase e texto pode atribuir um sentido não coerente. Além disso, essa relação pode permitir diversas interpretações, o que implica em selecionar aquela mais idônea. Quando esses elementos não emperram a compreensão, identificar o tema ou o núcleo da mensagem pode tornar-se um empecilho.

Pela abordagem da autora, são vários os obstáculos que o aluno deve ultrapassar até alcançar a compreensão. Perante os entraves, temos um aluno que espera por intervenções que o ajude a superar suas dificuldades. Sua condição o faz esperar. Muitas vezes, fruto de uma educação informal (família, comunidade, sociedade) e formal (escola, igreja) cercada pela espontaneidade, não consegue ultrapassar por si só as barreiras do senso comum. Como enunciado, anteriormente, é válido e rico as experiências trazidas pelos alunos, mas, às vezes, não são suficientes e precisam ser substituídas pelo exercício cotidiano da reflexão.

Ao transmitir saberes e fazeres que objetivem a formação de um aluno crítico-reflexivo, um fio condutor emerge e leva o aluno a reconhecer seu papel, a posicionar-se frente os entraves e, principalmente, a buscar alternativas de superação de sua condição inicial.

Após estimulado, o aluno ingressante posiciona-se de uma outra forma perante o texto. Ele tem consciência que a compreensão é um processo que envolve a construção de representações e de interações sobre os dados contidos no texto e os obtidos nas discussões. Assim, sua nova posição será retratada logo após abordarmos o quanto o espaço de aula e a afetividade consistem em reflexões indispensáveis para fomentar essa mudança de postura.

Reconhecer os fatores que dificultam a compreensão de textos para os alunos, identificar quais conhecimentos são necessários para que os alunos compreendam os textos e intervir adequadamente para fomentar a compreensão de textos são embasamentos necessários e indispensáveis para o professor do ensino superior. No entanto, ao retratar esse aluno ingressante, ainda faz-se necessário o professor considerar esses dois aspectos: sala de aula e afetividade,

para que de fato provoque as mudanças tão almejadas ao buscar aprimorar a compreensão de textos de seu aluno. Por isso, abrimos um parêntese para uma reflexão dessas instâncias.

4.2 SALA DE AULA: UM ESPAÇO PARA REPENSAR

Lidar com a falta de habilidades na compreensão de textos dos alunos implica ao professor do ensino superior, além de atuar para gerir práticas que possibilitem o desenvolvimento dessa capacidade, considerar o espaço da sala de aula. Por isso, a sala de aula deve ser entendida, de acordo com Queiroz (2009, p. 126) como “[...] um lugar de convivência coletiva, como um lugar onde é possível ter prazer e ajudar o aluno a se transformar, a ser crítico e a entender melhor o mundo em que vive.” Ao seguirmos nessa linha de raciocínio, queremos envolver o professor do ensino superior para indagar: Como esse espaço vem sendo considerado até então por seu aluno? Como ele se sente perante esse espaço? Qual a importância dele assistir a uma outra organização desse espaço? Qual a importância dele repensar esse espaço? etc.. Sob essa ótica, retrataremos nossa seção “Sala de aula: um espaço para repensar”.

Para iniciar essa reflexão, articulamos a sala de aula com o contexto tecnológico. Em linhas gerais, pode-se afirmar que as transformações tecnológicas são cada vez mais crescentes, e em alguns ambientes é possível acompanhar de perto essas mudanças. No ambiente escolar, por exemplo, há lousa interativa, professores que se comunicam com estudantes através de blogs e Orkut.

Entretanto, a realidade da grande maioria das escolas públicas brasileiras é bem diferente. Essas apresentam um perfil quase imutável e indiferente à tecnologia. Isso é facilmente percebido quando entramos na sala de aula e percebemos, por meio apenas do espaço (ornamentação) que pouco mudou. Nem é preciso a presença de um professor ou aluno para percebermos uma estrutura que garante um professor locutor e portador do saber, e um aluno

ouvinte e passivo. Enquanto isso, do aluno é cobrada atenção e dedicação. Contudo, diante de tantas transformações, como pode o aluno manter-se passivo e indiferente a esse ambiente escolar tão desconexo de sua realidade?

O aluno em seu ambiente extra-escolar tem contato com algumas tecnologias: vídeo-game, computador, celular etc., mas na sala de aula se depara com lousa, giz, mesas e cadeiras, um espaço muitas vezes pouco atraente. Esse espaço desconsidera as reais necessidades do aluno, que por sua vez, acaba por manifestar a sua indignação de forma inadequada e violenta. Isso parece ser reflexo de uma atuação docente preocupada, em apenas, desenvolver regras disciplinares e em garantir que os conteúdos sejam dados.

Com essa atitude, desconsidera-se um espaço de aula que deveria ser um espaço de troca e de avanços intelectuais. Ao mantermos as carteiras enfileiradas reduzimos a circulação de ideias, dificultamos a comunicação entre aluno-aluno e eliminamos trocas de experiências entre eles, pois a figura central do processo é o professor, que se encontra a frente da sala. O inverso acontece quando as cadeiras são posicionadas em círculo e se garante, por meio dessa disposição, um ensino-aprendizagem “[...] circular, dialógico, processando-se entre o professor e os alunos.” (SCARPATO, 2008, p. 4).

Essa situação gera a necessidade de repensarmos esse espaço que é a sala de aula. Precisamos entender que ao não garantir uma aprendizagem enriquecedora, que possibilite a reconstrução de experiências por meio da interação, incitamos no aluno a atração pelo ambiente extra-escolar. Por isso o professor deve considerar outros ambientes, para que o processo ensino-aprendizagem torna-se mais prazeroso.

Dessa forma, por que a história tem que ser lida em sala de aula e não em outro espaço da escola? O ambiente escolar possui vários recintos que devem ser observados atentamente pelo professor, de maneira que articule uma integração da matéria com esse outro lugar. Assim, considerará outro espaço de estímulo à criatividade e à imaginação, em que os alunos sejam convidados a observar, experimentar, registrar e discutir. Como os outros espaços, a sala de aula tem que garantir esses aspectos, em que o aluno sinta a cada aula uma

mudança em sua condição de saber, que ele sinta a necessidade de voltar no dia seguinte e sair novamente como alguém que experimentou um “[...] bem-querer que é o sabor do saber [...]” (NOVASKI, 2003, p. 13). Manter uma estrutura preocupada em garantir hierarquias só pode resultar em total descontentamento e desinteresse pela sala de aula.

Por essa abordagem, almejam que o professor do ensino superior, ao preparar seu planejamento, considere e organize o espaço da sala de aula da maneira que melhor representar as metas que deseja alcançar. É preciso ter em mente que “O espaço não é neutro, ele sempre educa.” (SCARPATO, 2008, p. 1).

O espaço de aula tem papel importantíssimo no ensino e aprendizagem. Desconsiderá-lo no momento em que se quer uma mudança de postura do aluno é equivocar-se.

Além desse olhar crítico, pela relevância, faremos na seção seguinte considerações sobre a afetividade, pois desconsiderá-la é não estar engajado com a aprendizagem do aluno.

4.3 A AFETIVIDADE E O PLANEJAMENTO ESCOLAR: UMA COMBINAÇÃO NECESSÁRIA

“Os sentimentos são as formas mais complexas da afetividade, estando na base de todos os interesses” (BONOW, 1995, p. 40). Essa afirmação traz à memória o ambiente escolar. Ora, esse ambiente é repleto de sentimentos e eles devem ser percebidos. Portanto, é preciso considerar a importância dessa afetividade no processo ensino e aprendizagem e ressaltar que o professor deve levar em conta os sentimentos dos alunos ao preparar e ministrar suas aulas. Talvez, em um primeiro momento, haja a seguinte indagação: Agora além de garantir que meu aluno aprenda, vou ter que me preocupar com seus sentimentos?

Na verdade, desconsiderar esse aspecto, seria desenvolver um trabalho incompleto. O professor pode planejar uma aula brilhante, ter sabedoria e conhecimentos didáticos incomparáveis, mas se seu aluno não estiver bem afetivamente, o processo de aprendizagem não acontecerá em sua íntegra.

Afetividade e inteligência caminham juntas. Isso significa considerar que “[...] o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro [...]” (GUIMARÃES, 2008, p. 74). O professor que garante no ambiente escolar a expressão dos sentimentos: alegria, medo, tristeza etc., permite ao aluno um desenvolvimento integral, que só é possível quando há espaço para a liberdade de movimentos e proximidades física.

Por exemplo, quando o professor considera o cansaço de seu aluno para determinada atividade e seleciona palavras adequadas a serem empregadas em determinadas ocasiões: ao manifestar sua oposição ou ao elogiar, revela ao aluno sua postura. Essas atitudes tornam-se fundamentais para desenvolver o interesse, a liberdade e a participação do aluno nas atividades escolares e no relacionamento com os colegas. Os sentimentos que envolvem esse ambiente devem ser canalizados para que ocorra a aprendizagem. É importante considerar que “Na sala de aula o aluno vive diferentes emoções, e inúmeras relações interpessoais são construídas.” (SCARPATO, 2008, p. 39).

Ao encontro dessa reflexão, temos o livro “Do Silêncio do lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação”, de Cavalleiro (2000), que retrata o quanto um ambiente preconceituoso pode marcar profundamente a vida adulta de uma criança. A abordagem relata como a criança, vítima do preconceito se sente perante as situações de desprezo pelos colegas e aborda professores despreparados e incapazes de darem a devida atenção aos sentimentos que culminam nesse momento. Podemos estar diante de um excelente professor, que planeja e avalia seus alunos, mas isto pouco significa, quando desconsidera as influências externas para o desenvolvimento sócio-afetivo. Alguém inferiorizado, ou pelo grupo ou pelo professor, dificilmente terá sucesso em sua aprendizagem. Isso não acontece apenas em outras fases escolares. No ensino superior elas

também podem acontecer. Aliás, crianças racistas e preconceituosas também crescem.

O contexto acima exemplifica sentimentos que afetam a aprendizagem do aluno e que devem ser percebidos pelo professor. Preponderar o quanto a convivência de tais situações afetará o desenvolvimento pessoal do indivíduo, deve ser uma prática do professor. Esse é apenas um dos equívocos que afetam o processo de aprendizagem e que implicam com o fracasso escolar. Situações de humilhação, exclusão e favoritismo são reais e atuais, e podem partir não só do grupo de colegas da escola, como também de professores que não se auto-avaliam para perceberem gestos ou palavras que implicam no desenvolvimento afetivo do aluno. O aluno por medo, se exclui e não estabelece uma relação com o meio.

Com a convicção de que o professor tem que ter um olhar atento para com os sentimentos de seu aluno, reafirmamos que o professor precisa considerar em seu planejamento os sentimentos que estarão presentes no momento da aprendizagem. Para isso, o ambiente escolar deve estar organizado para permitir essa manifestação. Ao respeitar as experiências de seus alunos, ao possibilitar liberdade de expressão, ao intervir corretamente, sem constrangimentos, o professor cria uma atmosfera positiva para o desenvolvimento afetivo e cognitivo do aluno, que se sentirá mais seguro, confiante e capaz de ter autonomia para perceber aspectos que devem ser melhorados. O professor que levar em consideração os sentimentos dos alunos, ao planejar as suas aulas, terá um resultado gratificante.

Ao refletirmos sobre o espaço de sala de aula e a afetividade possibilitamos uma conexão entre o aluno ingressante e o formando. Ora, o aluno ingressante é fruto, muitas vezes, de vivências inadequadas, que não só correspondem a práticas ineficazes na competência em compreender textos, como também ao espaço de aula que esteve inserido durante vários anos escolares. Pensar nesse ambiente como fomentador de desenvolvimento para o aluno é permitir que avanços, como os que mencionaremos a seguir, componham o novo perfil do aluno do ensino superior.

4.4 A COMPREENSÃO DE TEXTO PARA O ALUNO FORMANDO

Engajado em aprimorar a compreensão de texto, o professor consegue ser modelo de teoria e prática para o seu aluno embasar-se em estratégias que permitem a construção de sentido para o texto. Descrever quem é esse aluno formando, implica em ter em mente os diversos contextos: entraves, ferramentas e intervenções apresentados ao longo desse quadro teórico. Isso porque, é impossível constatar um avanço sem retroceder o que o impedia de acontecer; qual conhecimento faltava e qual ação foi necessária para alcançar o avanço esperado.

Já de início, caracterizamos esse aluno formando como alguém que passou a utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas, descritas no capítulo 2. Sua posição perante o texto é outra. Procedimentos eficazes compõem seu novo perfil. Ele regula sua própria interpretação, pois consegue “[...] fazer previsões e escolhas adequadas, formular hipóteses que resguardem o sentido dado pelas condições de produção do discurso, e posicionar-se de modo crítico frente ao texto” (ALVES, 2009, p. 28).

Esse é um aluno que lê estrategicamente. Alcança seus objetivos. Explora o texto. Identifica informações explícitas e implícitas. Para tanto, mobiliza seus diversos conhecimentos, além de outros recursos, como, por exemplo, materiais complementares para compreender. Essa atitude é reflexo de um leitor eficaz, como menciona Solé (2009, p. 41):

[...] o controle da compreensão é um requisito essencial para ler eficazmente, pois se não entrássemos em estado de alerta quando não entendêssemos a mensagem de um texto, simplesmente não poderíamos fazer nada para compensar esta falta de compreensão [...].

Podemos finalizar, e dizer que esse é um aluno confiante, capaz de ser um modelo promissor para seus futuros alunos. Desde que, é claro, tenha uma prática condizente com as abordadas em nossa pesquisa.

CAPÍTULO 5: METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo relatar os procedimentos metodológicos empregados para coleta de dados sobre o nosso problema de pesquisa: Como os professores do ensino superior do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, incentivam o aprimoramento das competências de compreensão de textos de seus alunos?

Em paralelo a essa meta, definimos que, segundo Ariboni e Perito (2004), metodologia “é a escolha dos procedimentos sistemáticos para a descrição e a explicação dos fenômenos abordados, tendo em vista a natureza da pesquisa e o nível de aprofundamento que se deseja obter.” (*Ibid.*, p. 34).

Amparados por esse conceito, realizamos um conjunto de ações para selecionar procedimentos que nos equipassem adequadamente para atingirmos nosso objetivo geral.

Assim, seguimos uma linha de raciocínio indutivo, ou seja, a partir do nosso problema de pesquisa, constatamos meios que dão subsídios para sanar as dificuldades de compreensão de textos dos alunos. Ariboni e Perito (2004, p. 34) corroboram que nesse argumento indutivo “[...] parte-se de dados particulares verdadeiramente constatados para se chegar a um conceito geral ou universal [...]”.

Para tanto, reconhecemos a importância de “buscar os procedimentos metodológicos, ou seja o como, e o instrumental técnico (com quê).” (BARROS; LEHFELD, 2006, p. 56), para nos envolvermos em um pensar a partir dos dados coletados, a fim de questioná-los e compará-los. “O valor da metodologia que vamos descrever está em sua capacidade não apenas de gerar teoria, mas também de basear essa teoria em dados”. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 21).

Com esse propósito, as próximas seções destinam-se a caracterizar o tipo de pesquisa, participantes, instrumentos e procedimentos utilizados por nós. Por meio de cada um desses, criamos um alicerce para obter informações teóricas e

práticas para o professor do ensino superior e outros profissionais, que buscam formar alunos competentes em atividades relacionadas à compreensão de textos.

5.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Para buscar o conhecimento necessário, ou seja, garantir informações que permitam ao professor do ensino superior refletir sobre saberes e fazeres que fomentem a compreensão de textos em seus alunos, realizamos uma pesquisa de campo, qualitativa e de cunho descritivo. Assim, esclareceremos nas próximas linhas em que consiste a pesquisa.

Após a proposição do nosso problema, fizemos um levantamento bibliográfico e eletrônico com o objetivo de entrar em contato com diferentes abordagens sobre o assunto. O material selecionado livros e teses nos possibilitaram recuperar o conhecimento científico acumulado sobre o tema.

Com a construção dessa base teórica, seguimos em nossa pesquisa de campo. Em concordância com Rodriguês (2007, p. 07), definimos que esse estudo “É a observação dos fatos tal como ocorrem. Não permite isolar e controlar variáveis, mas perceber e estudar as relações estabelecidas”. Além disso, admite observar “[...] uma influência específica num ambiente característico [...]” (RUMMEL, 1974, p. 20). Em nosso caso, professores do ensino superior do curso de Letras, que serão melhor caracterizados na próxima seção.

Sucedo dizer, que segundo Ariboni e Perito (2004):

A Pesquisa Descritiva procura conhecer e interpretar situações da realidade, sem que o pesquisador nela interfira para modificá-la. Sendo assim, como seu próprio nome diz, procura descrever situações a partir de dados no trabalho de campo. (*Ibid.*, p. 51).

Por isso, novamente mencionamos nossos objetivos específicos:

- Apontar, a partir da vivência dos professores do ensino superior do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, as principais dificuldades de seus alunos na compreensão de textos;
- Relatar quais conteúdos, procedimentos e metodologias esses professores utilizam para o aprimoramento das competências na compreensão de textos em seus alunos;
- Destacar como esses professores percebem esses avanços na compreensão de textos, ao compararem seus alunos ingressantes aos formandos;

e, por fim,

- Descrever de que maneira esses professores contribuem para o processo de aprimoramento da compreensão de textos dos seus alunos.

Nesse sentido, do ponto de vista dos objetivos, caracterizamos nossa pesquisa como descritiva.

É válido ressaltar, que “pesquisa descritiva é aquela cujo interesse está em se descobrir e observar fenômenos, descrevendo-os, classificando-os e interpretando-os.” (ARIBONI; PERITO, 2004, p. 13). Definida a pesquisa descritiva, dizemos que de posse com as informações coletadas, conseguimos descrever, analisar e correlacionar a teoria e a prática dos professores do ensino superior em aprimorar a competência de compreensão de textos em seus alunos.

Preocupados com a atuação prática, visamos abordar toda a riqueza que os dados coletados nos oferecem. Os resultados obtidos foram tratados de forma qualitativa²⁴.

Assim, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, realizamos uma pesquisa qualitativa. Essa, segundo Ariboni e Perito (2004, p. 55) pode

²⁴ “Em geral, existem dois grandes métodos: o **quantitativo**, que se caracteriza pela coleta e tratamento das informações através de técnicas e procedimentos matemáticos; o **qualitativo**, que se caracteriza pela abordagem do universo de motivações, significados e atitudes nas relações humanas e nos processos fenomenológicos.” (ARIBONI e PERITO, 2004, p. 35).

auxiliar: “na compreensão dos fatos observados; na expansão dos conhecimentos acerca do tema em questão; no esclarecimento da situação real; [...] no levantamento de informações para pesquisas futuras.” Esses atributos, acrescentam Strauss e Corbin (2008, p. 19), “ordena que se leve muito a sério as palavras e as ações das pessoas estudadas.” Em linhas gerais, é válido retratar que essa pesquisa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. (UFSC, 2006, p. 23).

A opção por esse método de pesquisa nos permite compartilhar a maneira minuciosa que esse profissional planeja o alcance dessa meta: aprimorar a compreensão de textos de seu aluno. A investigação qualitativa garante o olhar aguçado para analisar qualquer detalhe.

Para validar todos os aspectos positivos que caracterizam nossa pesquisa, tratamos de configurar nas próximas seções os sujeitos e instrumento que solidificam um trabalho científico adequado.

5. 2 SUJEITOS DA PESQUISA

É inevitável dizer que “A amostragem é uma parte essencial do procedimento científico” (BARROS; LEHFELD, 2006, p. 57). Assim, fomos buscar respostas para o nosso problema de pesquisa com profissionais que lidam constantemente com atividades relacionadas à compreensão de textos. Para Barros e Lehfeld (*Ibid.*, p. 60) “O ideal é que ao se iniciar o planejamento de seu estudo o pesquisador faça um exame cuidadoso sobre os estratos que serão utilizados com vista à eficácia da própria realização da pesquisa.” Por isso, nos preocupamos em selecionar sujeitos com conhecimentos pertinentes e com senso crítico para nosso tema. Para Carvalho (et al. 2002):

É importante dizer que a pesquisa de natureza qualitativa não se baseia em critério numérico, mas o pesquisador deve definir quais os sujeitos têm uma vinculação significativa com o problema da pesquisa. (*Ibid.*, p. 108).

Dizemos que nossa amostra é intencional²⁵, já que escolhemos como sujeitos de nossa pesquisa professores do curso de Letras. É claro, que concordamos com Silva (1996), que a responsabilidade em fomentar a competência em compreensão de textos é de todos os profissionais da educação, porém, reconhecemos que ainda, encontra-se imbricada em nossa sociedade que a responsabilidade é, em maior escala, desses profissionais. Por isso, reafirmamos com Silva (1996) que:

Em todo caso, propõe-se aqui que os aspectos teóricos e práticos da leitura, pelo papel que exercem na formação geral e específica do indivíduo, deveriam ser indistintamente tratados em qualquer curso de preparação de professores. (*Ibid.*, p. 35).

Assim, independente da disciplina que ministra, é necessário que o professor tenha fundamentos para envolver seus alunos no desenvolvimento dessa competência.

Descrevemos que os sujeitos de nossa pesquisa são profissionais qualificados, capazes de proporcionarmos as respostas que almejamos. Ou seja, “[...] são atores que assumem um papel ativo para responder a situações problemáticas [...]” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 22).

Fizeram parte de nossa pesquisa 5 professores do curso de Letras. Eles têm contato com alunos de todos os anos escolares. Assim, são capazes de caracterizar e diferenciar um aluno ingressante do formando, e socializar suas práticas em cada uma dessas fases do aluno. Esses dados são importantes para percebermos o quanto os alunos são estimulados na competência de compreensão de textos durante todos os anos de sua formação.

²⁵ Amostra intencional ou de seleção racional: de acordo com uma estratégia adequada, os elementos da amostra são escolhidos. Estes relacionam-se intencionalmente com as características estabelecidas. (BARROS e LEHTFELD, 2006, p. 61).

Em linhas gerais, acrescentamos que são professores que exercem sua docência em um Centro Universitário da grande São Paulo e ministram as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Prática de Ensino de Português e Projetos.

A escolha desses sujeitos, como já mencionamos, está imbricada a constante atividade de compreensão que caracteriza cada uma dessas disciplinas. É importante ressaltar que no caso das últimas, Prática de Ensino de Português e Projetos, podemos coletar informações de como um aluno do curso de Letras é estimulado a uma prática que visa desenvolver a competência leitora de seus futuros alunos.

Por meio desses sujeitos, conseguimos apontar as principais dificuldades de seus alunos na compreensão de textos; relatar quais conteúdos, procedimentos e metodologias utilizam para aprimorar a competência na compreensão de textos de seus alunos; constatar os avanços que percebem ao compararem seus alunos ingressantes aos formandos; e por fim, descrever de que maneira contribuem para o processo de aprimoramento da compreensão de textos dos seus alunos.

Esclarecida a competência dos sujeitos de nossa pesquisa, abordaremos na próxima seção o instrumento que nos assegurou atingir nossos propósitos.

5.3 INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS

Uma das características da pesquisa qualitativa, segundo Ariboni e Perito (2004), é seu método para a coleta de dados. Dessa forma, associado aos objetivos propostos, selecionamos, como técnica mais apropriada para nosso intuito, o questionário. Esses autores corroboram que “A utilização de questionários torna-se mais valiosa na realização de pesquisas com enfoques mais descritivos [...]” (*Ibid.*, p. 57).

Além de associar-se as características de nossa pesquisa, o questionário “[...] pode ser considerado como instrumento de medição confiável, válido e preciso [...].” (*Ibid.*, p. 72).

A relevância desse instrumento consiste, também, em: a) garantir o anonimato dos pesquisados; b) permitir que as pessoas o respondam no momento que lhes pareça mais apropriado, e c) não expor os pesquisados à influência do pesquisador. (GIL, 1991).

Para aplicar essa técnica e, de fato, efetivar suas vantagens, é preciso uma cuidadosa construção da mesma. Por isso, nos preocupamos com seu formato, com a escrita de uma carta explicação, com a elaboração de perguntas adequadas, enfim com aspectos que poderiam atrair nossos pesquisados a se interessarem por responderem as questões.

Quanto ao formato, projetamos o questionário para ter a extensão necessária em seu conteúdo e em sua organização, com preeminência de estruturá-lo de maneira clara e objetiva para assegurar a obtenção de informações relevantes aos nossos objetivos.

Quanto à carta explicação, nos preocupamos em dar bons motivos pelos quais o questionário devesse ser respondido. De maneira geral, esclarecemos o porquê da pesquisa; qual o problema de pesquisa; quais os objetivos que pretendemos alcançar; qual o destino dos dados coletados e, por fim, que a identidade do pesquisado não será revelada e a nossa disposição em compartilhar o resultado da pesquisa. (RUMMEL, 1974).

A partir dos objetivos específicos, realizamos a elaboração do questionário. Optamos por perguntas duplas²⁶ e uma aberta. “Um ponto importante a ser lembrado é que usamos as perguntas não para gerar dados, mas, sim, para gerar ideias ou formas de olhar para os dados” (*Ibid.*, p. 93).

²⁶ As perguntas podem ser classificadas quanto sua forma da seguinte maneira: **Perguntas abertas** (O interrogado responde com suas próprias palavras); **Perguntas fechadas** (Englobam todas as respostas possíveis) e **Perguntas duplas** (Reúne as características tanto de perguntas abertas quanto fechadas).

A opção por essa categoria de perguntas, duplas e abertas, reflete em nosso intuito de “[...] obter um levantamento mais amplo e exaustivo a respeito do assunto pesquisado.” (BARROS; LEHFELD, 2006, p. 75).

Essa escolha resultou em um questionário composto por 25 questões, sendo a última dissertativa, e as demais de múltipla escolha, com espaços adicionais para o pesquisado acrescentar comentários e esclarecimentos que considerasse relevantes. Para Rummel (1974, p. 111), esse espaço “Permite ao respondente escrever como se sente a respeito de um assunto e dar os antecedentes para a sua resposta.”

Com relação à quantidade das questões, 25, consideramos como regra geral, manter um número suficiente, que nos oferecessem a informação essencial e adequada aos nossos propósitos.

Ressaltamos que, o objetivo das questões duplas foi provocar o pesquisado a refletir sobre os seguintes pontos:

- Seus alunos ingressantes apresentam dificuldades na compreensão de textos?
- Quais as principais dificuldades desses alunos na compreensão de textos?
- Há espaço na aula para se ensinar estratégias para o alcance da compreensão de textos?
- Quais conteúdos, procedimentos e metodologias você considera mais eficazes para essa aprendizagem?
- O aluno demonstra interesse pela aprendizagem desse conteúdo?
- O aluno percebe a importância desse conteúdo para a compreensão global do texto?
- Quais são suas principais intervenções para que o aluno utilize-se do conteúdo aprendido?

- É possível perceber mudanças ao comparar seu aluno ingressante com o formando?
- Quais as principais mudanças ocorridas nesse aluno formando?
- Esse formando será capaz de ensinar as estratégias aprendidas a seus futuros alunos?
- Haverá a preocupação desse formando em garantir espaços para essa aprendizagem a seus futuros alunos?

Enquanto que a questão aberta teve como objetivo permitir ao pesquisado expressar-se com suas próprias palavras e revelar sua maneira peculiar e pessoal de pensar sobre o problema proposto. Portanto, consideramos como adequada, a seguinte questão aberta:

- Exprese suas dificuldades e habilidades em garantir a seu aluno a aprendizagem de estratégias que garantam a compreensão de textos.

Enfim, destacamos que todas essas questões fomentaram o desenvolvimento de um instrumento capaz de gerar as respostas almejadas.

5.4 PROCEDIMENTOS

Seguros de nossa opção quanto ao tipo de pesquisa, sujeitos e técnica para a coleta das informações, relataremos a seguir nossos procedimentos. Para Barros e Lehfeld (2006):

Todo instrumental tem a natureza de estratégia ou tática para a ação e a habilidade em pesquisar, ou seja, definir qual a melhor maneira, propiciando o desenvolvimento da investigação científica. Dá-se, assim, uma articulação entre os instrumentos e as técnicas durante todo o processo de estudo. (*Ibid.*, p. 70).

Ao finalizarmos o questionário, o revisamos da redação à formatação das perguntas. Só então, passamos a realizar o seu pré-teste.

Esse procedimento, segundo Rummel (1974) assegura a crítica de especialistas a respeito da composição e conteúdo do questionário, de questões ambíguas, de palavras que têm probabilidade de gerar equívocos, além disso, permite ao pesquisador verificar quais questões são deixadas sem respostas.

Para tanto, selecionamos sujeitos do mesmo grupo que pretendemos estudar e aplicarmos o questionário.

Abrimos parênteses para relatar que entramos em contato pessoalmente com esse grupo pré-teste. Foram exatamente três professores do curso de Letras, sendo dois da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e um do Centro Universitário Nove de Julho. Este último, o contato ocorreu por intermédio de outra pessoa. Entretanto, a devolutiva de todos ocorreu via e-mail. Eles se dispuseram a responder e a nos orientar quanto à estrutura geral de nosso questionário.

Segundo Barros e Lehfeld (2006), com esse procedimento:

Toma-se uma subamostra e os questionários são testados em relação à: compreensão das questões; verificação de dúvidas e das dificuldades no preenchimento; necessidade de introdução ou supressão de perguntas. (*Ibid.*, p. 76).

Com o retorno, fizemos as devidas adequações ao questionário para garantir sua fidedignidade. Assim, consideramos pertinente relatar que reduzimos o número de questões, que passaram de 29 para 25; acrescentamos espaços adicionais em questões que não haviam, mas que foram improvisadas por esse grupo; e reformulamos o questionar de algumas questões.

Constatada a qualidade do instrumento, entramos em contato com a coordenadora do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo para solicitar a autorização da pesquisa. Novamente, nos preocupamos em esclarecer nossos objetivos com a pesquisa e todo e qualquer aspecto, considerados relevantes e que mencionamos ao decorrer desse capítulo.

A mesma encarregou-se de encaminhar os questionários aos demais professores do curso. Deixou seu contato telefônico e eletrônico para mantermos uma comunicação sobre o decorrer dessa fase. Assim, combinamos quanto à melhor data para um novo encontro.

Apesar de entregar questionários suficientes a todos os professores, houve a opção de enviar por e-mail a alguns que preferissem. Nesse último caso, houve dois.

Conforme a data marcada, voltamos à instituição e tivemos o retorno dos questionários. Por e-mail não houve retorno. Constatamos então, a devolutiva de cinco questionários.

De posse dos dados, conhecemos como o professor do ensino superior lida com a falta de competências na compreensão de textos de seus alunos e, conseqüentemente, como atua para gerir práticas que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de compreender textos. Assim, obtemos elementos que subsidiam essa fundamentação e consistem em um aporte teórico e prático detalhado que esclarece como o professor do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo se porta perante a dificuldade de compreensão de textos de seus alunos.

CAPÍTULO 6: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos o uso efetivo dos conceitos abordados nos capítulos anteriores através da análise dos questionários respondidos pelos professores do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo. Compartilhamos a análise dos dados coletados, amparados com o conceito de que:

A pesquisa é um inquérito ou exame cuidadoso para descobrir novas informações ou relações e para ampliar e verificar o conhecimento existente. É a “manipulação de coisas, conceitos ou símbolos, com o propósito de generalizar e ampliar, corrigir ou verificar, seja que o conhecimento auxilie em construção de uma teoria ou na prática de uma arte. (RUMEL, 1974, p. 02).

Para tanto, as observações dos pesquisados foram categorizadas pelas semelhanças e diferenças, além, é claro, de destacarmos suas opiniões e impressões sobre o assunto. Sob esta ótica, comparamos nosso conceito teórico com a experiência de cinco professores do curso de Letras, que ministram aulas de Língua Portuguesa, de Literatura Brasileira, de Prática de Ensino de Português e/ou Projetos.

A interpretação dos dados obtidos foi organizada nas seções a seguir, de acordo com nossos objetivos específicos, mencionados na introdução dessa monografia, de modo a “estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente.” (GIL, 2002, p. 125).

As próximas seções: Dificuldades na compreensão de textos do aluno do ensino superior; Conteúdos, Procedimentos e metodologias do professor do ensino superior; Avanços na compreensão de textos do aluno do ensino superior e Contribuições do professor do ensino superior categorizam o resultado de vivências experimentadas por nossos pesquisados. Além disso, essas seções consistem em um aporte prático para outros profissionais interessados em buscar caminhos para superar entraves e implicações relacionadas à compreensão de textos.

6.1 DIFICULDADES NA COMPREENSÃO DE TEXTOS DO ALUNO DO ENSINO SUPERIOR

Em nosso primeiro capítulo, descrevemos diversos fatores que geram e agravam a problemática em torno da compreensão de textos. De posse dos resultados do questionário, verificamos de forma mais efetiva o quão apurados subentende-se que os fatores mencionados são a problemática da falta de compreensão de textos. Neste particular, interessa-nos apontar a partir da vivência dos professores do ensino superior do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, as principais dificuldades de seus alunos na compreensão de textos. Para tanto, evidenciamos as questões que dão conta dessa mensuração e a subsequente análise das respostas obtidas.

- Qual é aproximadamente a porcentagem de estudantes ingressantes que apresentam dificuldades na compreensão de textos?

Todos os nossos pesquisados confirmam a presença de alunos ingressantes no ensino superior despreparados para compreender os textos propostos.

A porcentagem de estudantes com tal dificuldade foi categorizada por dois professores (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira) em aproximadamente 50 %; por outros dois (Literatura Brasileira; Prática de Ensino de Português, Projetos e/ou Língua Inglesa), em torno de 90 % e por um (Língua Portuguesa), em média de 60 % da turma. Isso representa um massivo ingresso de estudantes com bagagem deficiente na compreensão de textos. Observamos também, que a dificuldade existe independentemente da disciplina, ou seja, qualquer texto torna-se um entrave para o aluno.

Há também, que se destacar a seguinte consideração de um dos pesquisados:

- ✓ “Há variações de ano face ano e também entre os períodos”. Esse dado confirma a argumentação de Oliveira e Santos (2006) que evidenciam fatores relacionados a aspectos sociais, culturais e econômicos, assim

como condições físicas e psicológicas que culminam com a formação de um leitor proficiente.

Nesse sentido, é válido ressaltar que alunos do período noturno, geralmente já entram em sala de aula cansados de sua jornada de trabalho, enquanto alunos do diurno, muitas vezes, ainda vão trabalhar, ou nem trabalham. Esse fator corrobora para a pouca concentração e envolvimento nas atividades de compreensão. É claro, que esse fator, não justifica, caso haja, o comodismo do aluno em manter-se passivo as atividades de compreensão. Mas, acima de tudo, sugere ao professor o repensar de sua prática, quando ela se destina, principalmente, a alunos nessa condição.

Note que a defasagem existe, por isso, evidenciar os motivos que acarretam esse dado é fundamental. Sendo assim, questionamos:

- Quais fatores você considera como responsáveis pela chegada no ensino superior de alunos com dificuldades de compreensão?

Unanimemente, nossos pesquisados apontam a ausência do hábito de leitura e a má formação dos professores imbricados a essa defasagem.

Retomemos então, que a ausência do hábito de leitura como fator negativo a compreensão de textos é fato constatado entre vários autores. Ressaltamos, novamente com Koch (2003) e Alves (2008), que a recepção de um texto depende de outras experiências de leitura, se isso não ocorrer, sempre haverá dificuldades na compreensão de qualquer texto. É imprescindível incentivar o aluno a buscar outras experiências de leitura.

Arelado a esse aspecto, tem-se a má formação dos professores. Incorre dizer, que um profissional despreparado para incentivar o hábito da leitura pode acreditar que associar a leitura à sequências de atividades e avaliações, estará incentivando a leitura. Pontua Bernardi (2008) que com essa postura não formam-se amantes pela leitura.

Em paralelo a esses fatores, destaca-se, ainda, por quatro professores a ausência de uma ação pedagógica voltada para a compreensão.

Realmente os professores preocupam-se com outras aprendizagens, como por exemplo, com o processo de alfabetização e a aquisição de recursos gramaticais. No entanto, conforme nossos pesquisados percebem, elas não devem superar e, até mesmo, eliminar práticas voltadas à compreensão. Quando isso ocorre, nega-se a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a competência de ler e compreender os mais variados gêneros textuais. Lembre-se, o professor pode ter a formação necessária para gerir uma prática voltada para o aprimoramento da compreensão de textos, entretanto, pode, muitas vezes, priorizar ou não uma ação voltada para essa aprendizagem. Isso dependerá da maneira que encara essa problemática.

Em seguida, dois de nossos pesquisados, além de concordarem com os fatores já mencionados, apontam os maus hábitos de estudos.

Como mencionamos na introdução de nosso primeiro capítulo, estudar conversando ou assistindo televisão consta como gerador de entrave à compreensão de textos.

De fato, Watanabe (*apud* Oliveira; Santos, 2006) salienta que o estudante deve ser responsável pelas mudanças necessárias para o seu aprendizado, de maneira que potencialize o desenvolvimento de habilidades para a aquisição de novos conhecimentos.

Por último, um de nossos pesquisados aponta a presença de material inadequado para estimular a compreensão.

Esse fator dificulta a competência em compreensão de textos. Citemos então, o livro didático como material, às vezes, inadequado. Segundo Marcuschi (2005, p.48 *apud* BERNARDI, 2008, p. 65) há problemas referentes ao livro didático, que foram levantados em nosso primeiro capítulo, na seção: O livro didático e o professor: um aluno sem voz. Enfatizamos, entretanto, a necessidade de analisar esse material criticamente, para só então, empregá-lo como um material didático. Não voltaremos a discutir os aspectos que englobam esse recurso, porém ao

considerar o material como entrave a compreensão, nota-se a preocupação do professor do curso de Letras com a maneira que determinados materiais são empregados para favorecer a compreensão de textos pelos alunos.

Até agora, apontamos os diversos fatores, assinalados por nossos pesquisados, que consistem como um entrave a compreensão. No entanto, não basta apenas enumerá-los, mas, acima de tudo, percebê-los como geradores de dificuldades para a compreensão do aluno. Com esse propósito, seguimos:

- Quais as principais dificuldades de seus alunos em atividades relacionadas à compreensão de textos?

Quatro professores apontam que os alunos sentem dificuldades em responder questões, cujas respostas não se encontram explícitas no texto.

Evidenciamos que nossa abordagem teórica dá conta de retomar com Baiarde (2008), que alunos que perpassam por atividades sem desafios, são condicionados a encontrar no texto ideias claras e prontas, e, em seguida, reproduzi-las. Isso realça a importância de suscitar no aluno perguntas “[...] que obrigam à reflexão, que desafiam a capacidade de raciocínio [...] que exijam a elaboração do pensamento e da argumentação.” (MENDES, 2002, *apud* QUEIROZ, 2009, p. 52). Somente, com essa postura o aluno poderá aprofundar informações, fundamentar determinados tópicos, solucionar suas dúvidas, enfim, interagir com o texto e compartilhar com outros parceiros diferentes olhares perante um mesmo texto.

Também acrescentam que seus alunos ingressantes não possuem conhecimentos morfológicos e sintáticos adequados.

Em nossa abordagem teórica, sinalizamos que um vasto conjunto de saberes precisa ser mobilizados para o alcance da compreensão. Agora, apontamos, de acordo com a vivência dos professores pesquisados, que essa ausência quanto aos aspectos lingüísticos implica na dificuldade de compreensão de textos. Observe, que:

O *conhecimento linguístico* corresponderia ao conhecimento lexical e gramatical da língua usada no texto lido. Seria o conhecimento responsável pela articulação de som e sentido e pela seleção de componentes da língua adequados ao tema e aos modelos cognitivos ativados. Seria por meio dele que se compreenderia também o uso dos meios coesivos para realizar a remissão ou sequenciação textual. (BAIARDE, 2008, p. 17).

Três de nossos pesquisados, também, de acordo com suas vivências, percebem que nas atividades de compreensão de textos os alunos não se utilizam de estratégias de leitura²⁷.

Sabemos que, para que o aluno consiga encontrar elementos explícitos e implícitos no texto, precisa operacionalizar diferentes formas de interagir com o mesmo. É, aí então, que entram em cena as estratégias de leitura. Retomemos que, quando o aluno domina os aspectos lingüísticos “[...] as dificuldades que apresenta no desempenho da leitura ocorrem, na verdade, em função das estratégias utilizadas para estes fins.” (ALVES, 2008, p. 28). Para que seja assim, as estratégias de leitura tornam-se uma ferramenta essencial para que aconteça a interação entre autor-texto-leitor.

Dois professores evidenciam que nas atividades de compreensão de textos, os alunos ingressantes não possuem conhecimentos prévios adequados para compreender os textos propostos.

Esse dado reafirma nosso marco teórico. Com a ausência de outras experiências de leitura, o aluno sente dificuldades em relacionar as informações do escrito, em fazer interpretações, em comparar ou estabelecer conexões com os textos estudados. Não por acaso, que as estratégias de leitura são enquadradas como um percurso obrigatório para via de acesso para aprender a compreender.

Atrelada a primeira dificuldade mencionada por nossos pesquisados nessa questão em análise, reafirma-se por dois deles, que os alunos apenas reproduzem fragmentos dos textos estudados. Isso revela um comodismo, reflexo de uma má formação.

²⁷ Abordada em nosso segundo capítulo: A importância das Estratégias de Leitura.

Apesar das diversas implicações que permeiam as atividades relacionadas à compreensão de texto, uma de nossas hipóteses era que alunos que perpassam por uma formação rodeada pelos entraves mencionados, até então, deveriam não participar da produção de sentidos para o texto. Entretanto, nenhum de nossos pesquisados considerou que os alunos não participam dessa produção.

Dessa forma, apesar das diversas dificuldades presentes em alunos ingressantes no ensino superior, eles são capazes de participar da produção de sentidos para o texto. Concluimos com esse resultado, que isso é consequência de uma metodologia que incentiva o aluno a colocar-se e a indagar-se. Ao longo da próxima seção: Conteúdos, procedimentos e metodologias do professor do ensino superior, podemos, de maneira mais clara, justificar e embasar o motivo desse resultado.

Dizemos isso, pois até o momento, com o nosso questionar, enumeramos às diversas dificuldades dos alunos ingressantes no ensino superior. Mas ainda, há outras questões relevantes a serem analisadas.

- As dificuldades na compreensão de textos estão relacionadas a algum tipo específico de texto?

Difícil, por certo pensar, que esses entraves e implicações encontram-se presentes na compreensão de qualquer tipo de texto. Infelizmente, é unânime para nossos pesquisados que a dificuldade acontece independentemente do gênero textual. Essa resposta aponta que, ao longo dos anos escolares, houve pouco contato com diferentes gêneros textuais.

Em relação ao ensino, Miller ([1984] 1994) destaca que ensinar e aprender um gênero é ensinar e aprender os objetivos que se pretende alcançar em dada situação comunicativa, de acordo com a natureza cultural de cada ação comunicativa. (MILLER, [1984] 1994) *apud* BAIARDE, 2008, 41).

De acordo com essa ênfase, fica evidente que a competência metagenérica (KOCH e ELIAS, 2006) orienta a compreensão dos textos.

Nesse horizonte, nos perguntamos se os professores do ensino superior consideram esse panorama como um entrave.

- A chegada de alunos com esse perfil torna-se um entrave para o segmento do trabalho proposto?

Foi apontado por um de nossos pesquisados, que não. Para esse:

- ✓ “[...] depende do trabalho conjunto (docente e aluno)”: Tal sinalização justifica a importância do professor intervir de modo a sanar esse entrave. Ou seja, a ação docente deve voltar-se para uma prática consciente, capaz de ensinar a compreender textos de forma efetiva. Se for essa a prática, não haverá entrave.

Os demais pesquisados apontaram como sendo um entrave, a chegada de alunos com esse perfil. Pela relevância de suas justificativas, destacamos os porquês de tal conclusão:

- ✓ “O ensino superior continua pressupondo a existência do nível educacional de há mais de 20 anos”: Nessa colocação, nota-se a consciência de que perante os entraves, o professor precisa dar novo molde a sua prática. Isso implica em buscar outros procedimentos de ensino, adequar-se a nova realidade, mas norteado por um ensino de qualidade. Enquanto o professor do ensino superior não abandonar sua posição de detentor do poder, a compreensão de texto continuará sendo um entrave. Como já mencionamos em nossa introdução, esperar pela chegada de alunos com essa habilidade não é a melhor opção.
- ✓ “A heterogeneidade da turma causa desinteresse em uns e medo em outros”: Esse aspecto compõe um entrave para o professor do ensino superior que deve prosseguir com seu trabalho, ao mesmo tempo superar essa defasagem e lidar com a diversidade do aluno. Situação bastante complicada, já que cada aluno possui suas especificidades, alguns aprendem facilmente e outros necessitam de auxílio para vencer seus

entraves. Tal questão requer uma articulação de conhecimentos e práticas, além de envolver a própria singularidade do professor e do aluno.

- ✓ “A compreensão de texto é essencial para a aprendizagem”: Tal colocação enfatiza que não há como ignorar tal defasagem.
- ✓ “A aula não se desenvolve a contento”: É o mesmo que fingir que alguém ensina e o outro aprende.

Tais justificativas sinalizam questões a serem discutidas com o propósito de buscar alternativas para superar essa defasagem do aluno, que em muito dificulta o trabalho dos professores do ensino superior. Apesar de um de nossos pesquisados sinalizar que não há esse entrave, a sua própria justificativa aponta para a necessidade de um trabalho conjunto: professor e aluno. A compreensão dos fatores que agravam as dificuldades do aluno em compreender textos consiste em direcionar o professor para uma atuação que vai contra a propagação de práticas que acentuam essa defasagem.

Até então, a análise dos dados obtidos permite ao professor do ensino superior ou a outros profissionais da educação que apropriam-se de nossa monografia, constatar se os entraves vivenciados em sua prática são os mesmos de nossos sujeitos de pesquisa. Não o bastante, prosseguimos com a próxima seção, com o intuito de possibilitar, ainda, a constatação se as ferramentas utilizadas por nossos pesquisados assemelham ao de nosso leitor ou sugerem outras ao mesmo. Neste intuito, o leitor poderá observar, analisar e adequar sua prática no ensino da compreensão de textos.

6.2 CONTEÚDOS, PROCEDIMENTOS E METODOLOGIAS DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Como podemos constatar, professores do ensino superior deparam-se com as dificuldades relatadas na seção anterior. Assim, novas práticas precisam emergir nas salas de aula. Portanto, é válido conhecer qual a postura que esses

profissionais do curso de Letras adotam para superar tais dificuldades. Sob esta ótica, essa seção será destinada a relatar quais conteúdos, procedimentos e metodologias os professores do ensino superior, do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, utilizam para o aprimoramento das competências na compreensão de textos em seus alunos. Seguimos então com as questões que serviram de alicerce para obter esses dados, bem como a análise e a discussão:

- Ao propor uma atividade de leitura, os alunos são informados sobre os objetivos das mesmas?

Os professores do curso de Letras, unanimemente, apontaram que deixam claro para seus alunos o objetivo de cada atividade de leitura. É válido resgatarmos, que de acordo com Solé (2007) por meio dos objetivos da leitura o leitor pode avaliar, intensificar e supervisionar o seu processo de leitura.

Ao preocupar-se em informar o objetivo da leitura, o professor induz o questionar do aluno perante o texto proposto. Saber o que ler e para que ler corresponde para o mesmo uma oportunidade para alcançar a compreensão desejada. Para Alves (2008, p. 41), por meio dos objetivos, o aluno “[...] procederá à leitura do texto munido de diversas expectativas [...]”.

É importante refletirmos, que informar o objetivo da leitura não deve ser entendido como um fim para garantir a compreensão. Por isso, seguimos com a próxima questão para somar-se a esta, com o objetivo de cada vez mais nos equiparmos com instrumentos que nos auxiliem a gerir uma prática que fomente no aluno a compreensão de texto.

- De que maneira os alunos são estimulados a adquirirem o conhecimento necessário para a compreensão de textos?

Todos os professores pesquisados assinalaram que estimulam seus alunos pela indicação de leituras, realização de pesquisas e sugestões de participação

em eventos culturais. Essa posição sinaliza a valorização do conhecimento prévio para a compreensão.

Além de estimularem seus alunos por meio dessas indicações, também acrescentaram:

- ✓ “Trabalho conjunto;
- ✓ Leitura compartilhada;
- ✓ Discussões sobre textos diversos, inclusive os construídos pela linguagem não verbal”, e
- ✓ “Estimulo à atenção para as produções individuais do cotidiano”.

Essas práticas embasam o conhecimento do aluno para alcançar a compreensão. Além disso, também, consistem em um particular contexto sociocognitivo, que muitas vezes, os alunos não trazem em sua bagagem.

Quando o professor do ensino superior preocupa-se em oferecer esses estímulos, permite: a interação entre as diferentes experiências dos alunos; o acesso ao acervo de outras realidades; o contato com outras culturas, e o embasamento que faltava para a compreensão. Somente com esse conteúdo, que o aluno poderá fazer a articulação entre seu conhecimento prévio e a atribuição de sentido à informação. Koch e Elias (2006, p. 30) corroboram que “[...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação”.

Oferecer e sugerir esse conteúdo ao aluno significa ensiná-lo a manipular esse conhecimento para que ele possa alcançar os propósitos explícitos e implícitos no texto. Sendo assim, buscamos com a próxima questão, investigar de que maneira o professor do ensino superior encontra-se engajado nessa meta.

- Há preocupação em mostrar para seus alunos como você mobiliza estratégias para compreender os textos, de maneira que esses

testemunhem quais são seus questionamentos diante do material selecionado?

Todos os nossos pesquisados assinalaram que têm essa preocupação. É fundamental que as estratégias de leitura, portanto, sejam compreendidas como uma ferramenta que permite ao aluno “[...] resolver, contornar, ultrapassar ou afastar dificuldades, obstáculos ou barreiras de compreensão.” (KOCH, 2003, p. 23).

Sanar as dificuldades de compreensão de textos dos alunos se atrela a promover neles a utilização de estratégias de leitura. Por isso, cabe ao professor gerir práticas que desencadeiem esse aprendizado. A melhor forma, como primeira condição para ensinar as estratégias, é o aluno ver no professor um modelo a seguir, pois assim, permitirá ao mesmo “[...] ver ‘as estratégias em ação’ em situação significativa e funcional.” (SOLÉ, 2007, p. 16).

Para tanto, é necessário que o professor tenha uma metodologia que proporcione ao aluno a percepção das expectativas que o professor cria perante a leitura, quais são as perguntas que o norteia, como soluciona as dúvidas e chega a conclusões.

Nesse ponto, incide uma opção por uma metodologia que garanta que o aluno tenha essa percepção. O intuito não é dar uma resposta pronta e acabada para o aluno agir mecanicamente perante um texto, mas sim, oferecer instrumentos para que ele construa seu próprio percurso para alcançar seus objetivos.

Ao preocupar-se metodologicamente em aprimorar a compreensão de texto no aluno, o professor precisa selecionar o material necessário. Por isso, seguimos com a próxima questão no intuito de averiguar o que o professor do ensino superior do curso de Letras seleciona para fomentar esse aprendizado.

- Diferentes gêneros literários são trabalhados com os alunos?

Unanimemente, nossos pesquisados responderam que sim. Mas aproveitam para nos informar as razões dessa escolha:

- ✓ Um destaca: “Para que se desenvolva o critério necessário à abordagem de textos”; para outro: “É importante a diversidade para o desenvolvimento da compreensão e produção de textos”; e ainda, por último: “Para conhecimento dos muitos tipos de textos”. Nessas argumentações sobre o porquê do uso de diferentes gêneros, notamos que oferecer o acesso a esse material permite ao leitor ativar e apontar à leitura os conhecimentos relevantes para compreender determinado texto. Assim, de acordo com Solé (2007), o aluno se posicionará de forma diferente. A cada tipo de texto, usará seu repertório para indagar: “[...] Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, gênero [...] texto...?”. (*Ibid.*, p. 73). Nossos pesquisados reconhecem que trabalhar com a diversidade de material fomenta maiores possibilidades do aluno compreender o texto.

Estende-se a essas colocações, por outro professor, que:

- ✓ “É o que um professor deve fazer”. Vejam, o quanto é fundamental o professor engajar-se nesse trabalho. O porquê de optar pelo trabalho com diferentes gêneros é indiscutível. Há que se convir que uma das formas de posicionar-se perante o texto corresponde a uma busca de características que definam o gênero.

Outra justificativa ao uso de diferentes gêneros é:

- ✓ “Minhas disciplinas estão bastante atreladas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)”. Essa foi a colocação de um professor que ministra aulas de Literatura Brasileira, Prática de Ensino de Português e Projetos. Os PCNs devem ser vistos pelos profissionais da educação como um guia para práticas de leitura. Observem que este

profissional o considera em sua prática, assim como também fomenta em seu aluno a valorização por esse material.

Baiarde (2008) também articula a importância dessa associação: prática de leitura e PCNs. Isso porque essa articulação insiste em ressaltar a importância de:

[...] oferecer aos alunos oportunidades diversas em aula para que eles aprendam a ler, assim como oferecer diversos meios, para que eles façam uso de procedimentos e estratégias que tornem o texto significativo e interpretável. (*Ibid.*, p. 36).

Diante da seleção de conteúdo, material e opção por uma metodologia que auxilie o aluno a compreender, é válido relatarmos, ainda mais, procedimentos que nossos sujeitos de pesquisa usam para aprimorar a compreensão de textos de seus alunos.

- Quais práticas que fazem parte de seu procedimento didático?

Nessa questão pontuaremos, primeiramente, práticas comuns a todos nossos pesquisados:

- ✓ *Planejar a maneira de ler o texto em sala de aula*²⁸: Os professores engajam-se no pensar de como ensinar o aluno a compreender. Devemos estar atentos a esse procedimento. A maneira de abordar um texto com os alunos atrela-se ao aprimoramento da compreensão de texto²⁹. A exemplo citamos Bernardi (2008) que:

Diferentes dinâmicas de leitura podem ser planejadas pelo professor: iniciar com uma leitura silenciosa, promovendo o contato com o assunto/tema do texto; ler o texto gradualmente com os alunos, fazendo algumas perguntas e observações sobre o conteúdo; promover rodas de leitura para que os alunos entre si, debatam sobre o assunto do texto, por meio de perguntas pré-

²⁸ Bernardi (2008, p. 50).

²⁹ Conforme abordamos em nosso capítulo 3, na seção: Um aporte prático para compreender.

estabelecidas por ele, são práticas diferenciadas que auxiliam na construção de sentidos do texto pelo aluno. (*Ibid.*, p. 50).

- ✓ *Propor discussão dos textos lidos:* Novamente, todos os nossos pesquisados relatam que propõem discussão dos textos lidos. Notamos então, que para dar-se conta do aprimoramento da compreensão de textos, é fundamental uma prática que valorize a troca de saberes entre professor-aluno e aluno-aluno. Essa prática se associa ao planejar a leitura.

- ✓ *Procedimentos que exijam que o aluno ora individualmente, ora coletivamente exponha seus conhecimentos sobre o assunto:* Nossos pesquisados frisam a sua valorização por situações que façam o aluno pensar, compartilhar, indagar, afim de alcançar e participar da construção de sentidos para o texto.

Na seção anterior, nossos pesquisados destacaram que os alunos participam da produção de sentidos para o texto. Algo, que para nós era improvável. No entanto, os dados obtidos nessa seção dão conta de justificar e embasar esse resultado, pois a metodologia que esses professores fomentam em suas aulas incita o aluno a essa participação. Para Bernardi (2008):

Metodologias que optam por trabalhos com dois ou mais alunos, em determinados momentos, enriquecem as atividades de interpretação. Isso porque há troca de idéias e conhecimentos prévios entre eles, proporcionando maior aprofundamento ao assunto em questão. (*Ibid.*, p. 82).

Logo em seguida, assinalado por quatro professores temos:

- ✓ *Fazer um levantamento, com o aluno, de hipótese sobre o título e suas possíveis relações com o texto a ser lido*³⁰: Como podemos perceber, nossos pesquisados valorizam o momento que antecede a leitura, e o usa como ancora para ativar o conhecimento prévio de

³⁰ Bernardi (2008, p. 50).

seu aluno. Relembramos, conforme nosso segundo capítulo, na seção: Antes da Leitura, que quando antecipamos o tema ou ideia principal partindo de uma visualização rápida do título, subtítulo, epígrafe, prefácio, sumário etc., levantamos hipóteses a respeito do texto, que serão confirmadas ou rejeitadas ao longo da leitura.

- ✓ *Relacionar o conteúdo do texto com os conhecimentos prévios e as hipóteses levantadas*³¹: Observamos ao longo das práticas e metodologias assinaladas por nossos pesquisados, o quanto valorizam essa relação. Isso reafirma a importância do conhecimento prévio para a compreensão do texto.

- ✓ *Ensinar estratégias de leitura para atingir a compreensão de textos*: Nossos pesquisados reconhecem que as estratégias permitem verificar e cumprir os mais variados requisitos para a compreensão de textos. Por isso, deve ser vista como uma ferramenta, e ainda, imbricado a esta ideia, Alves (2008, p. 23) sinaliza que “Ao apropriar-se dos mecanismos ou estratégias que norteiam os caminhos para a compreensão leitora, o leitor poderá desenvolver sua criticidade [...]”.

Relatamos até então, procedimentos que os professores do ensino superior do curso de Letras utilizam para aprimorar a compreensão de textos de seus alunos. No entanto, ainda faz-se necessário clarificar a metodologia que se encontra inserida na prática de nossos pesquisados. Para tanto, questionamos:

- De que maneira, você constrói a competência em compreensão em seu aluno?

³¹ Bernardi (2008, p. 51).

Relatam, 80% de nossos pesquisados, que constroem com o aluno o conhecimento necessário, por meio de propostas diversas. Ou seja:

- ✓ Por meio de “Produção textual”: Ao possibilitar ao aluno esse momento de produção, diferentes formas de interagir com o texto são expressas pelo mesmo. Isso caracteriza uma metodologia que respeita a experiência individual, e valoriza o pensamento que o aluno expõe.

E, também,

- ✓ Por “Grupos de discussão”: Relembramos que ao fazer essa escolha, o professor permite ao aluno interagir em discussões com um grupo menor. Essa condição inspira a ele maior segurança de argumentar, indagar, revisar e construir outras visões. Assim, sinaliza-se uma metodologia que garante oportunizar a aprendizagem aos diferentes tipos de alunos, já que a sala de aula é repleta de diversidade.

Com as respostas alcançadas ao longo dessa seção, enfatizamos que o conteúdo necessário para que o aluno compreenda o texto é oferecer a ele possibilidades de aumentar seu conhecimento sobre o assunto que o professor almeja que ele compreenda. Destacamos que “[...] para o texto ser bem compreendido é importante haver equilíbrio entre o já dado e o novo [...]”. (ALVES, 2008, p. 29).

Quanto aos procedimentos, o professor precisa estar seguro do texto selecionado, assim como a forma de trabalhá-lo em sala. As respostas de nossos pesquisados reafirmaram nossa abordagem teórica e sugerem práticas positivas para aprimorar a compreensão.

Diante desse conteúdo e procedimento, dizemos que a metodologia abordada por nossos pesquisados corresponde a um professor que estabelece uma relação direta com seu aluno, para perceber os entraves a compreensão, e, em seguida, fomentar uma prática que supere essa defasagem.

Evidenciamos, até então, relatos de conteúdos, procedimentos e metodologias, resultados das vivências de professores do ensino superior do curso de Letras, que consistem em escolhas positivas para ensinar o aluno a compreender. Com a próxima seção, destacaremos quais são os avanços dos alunos após o envolvimento com esse processo de aprendizagem.

6.3 AVANÇOS NA COMPREENSÃO DE TEXTOS DO ALUNO DO ENSINO SUPERIOR

Somente um trabalho engajado pode gerar intervenções que resultem em melhoras na condição inicial de um aluno. Notamos, pelas seções anteriores desse capítulo, que nossos pesquisados apresentam práticas que garantem esse progresso. Por isso, é válido destacar como os professores do ensino superior do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo percebem esses avanços na compreensão de textos, ao compararem seus alunos ingressantes aos formandos. Desse modo, seguimos com as questões que averiguam os avanços obtidos, bem como a análise e a discussão das mesmas.

- Os alunos demonstram interesse pela aprendizagem desse conteúdo?

Todos nossos pesquisados afirmaram que sim, e pela relevância de suas colocações destacamos:

- ✓ “Os alunos têm consciência sobre a escola de que são originários”: Percebem sua condição e sentem que não são capazes de oferecer as respostas almejadas pelo professor. Nesse momento, há uma tomada de consciência, pelo aluno, da necessidade de uma atividade de autocontrole refletida de ações para a melhoria da regulação de suas aprendizagens.

Buscar meios de superação é a vontade da maioria dos alunos ingressantes no ensino superior. Evidenciamos esse fato, com os nossos pesquisados, pois os avanços ocorrem:

- ✓ “Na medida em que vão percebendo que podem melhorar”: A condição passiva do aluno é superada por uma visão crítica: a busca pelo aperfeiçoamento. O aluno aprende a conhecer, ou seja, aprende a encontrar formas de descobrir, de investigar, de saciar sua curiosidade.
- ✓ “Os alunos deste curso mantêm ora esclarecido vínculo com o magistério - nas instruções e nas práticas”: O modelo do professor ajuda o aluno a construir os referenciais necessários para fomentar sua futura prática.
- ✓ “Por estarem no processo e se sentirem responsáveis”: Os alunos ingressantes no ensino superior, aos poucos, dão conta de seu papel de ampliar as potencialidades e possibilidades de práticas pedagógicas que possam desenvolver as competências leitoras em seus futuros alunos.

Para tanto, notamos o quanto se faz necessário o aluno envolver-se nesse processo de aprimoramento. Por isso, indagamos se:

- Os alunos adquirem novos hábitos de leitura com as práticas fomentadas em sua graduação?

Todos os nossos pesquisados assinalam que novos hábitos de leitura fazem parte do novo perfil dos alunos graduandos. E, acrescentam que isso acontece porque “o aprendizado modifica a pessoa”, porque os alunos “percebem que podem melhorar” e porque “no geral, os cursos se voltam a essa prática”.

Esse é um resultado esperado, visto que os alunos se encontram inseridos em uma prática que visa o desenvolvimento da competência leitora.

Ainda assim, é necessário saber se:

- Os alunos ingressantes passam a realizar leituras que não são solicitadas pelo professor com o passar dos anos na graduação?

Para a nossa satisfação, 80% dos pesquisados afirmaram que sim. E justificam esse resultado “porque é o esperado que aconteça àqueles que continuam no curso”, “porque adquirem o hábito da leitura”, “pela presença do hábito de leitura e pesquisa” e finalmente porque:

- ✓ “Acredito que as sementes foram bem plantadas”: Essa colocação sintetiza as demais, já que implicitamente representa que para a fomentação desse hábito, houve uma ação continuamente planejada de acordo com a necessidade do processo.

Apesar de um de nossos pesquisados (Língua Inglesa) assinalar que não tem essa informação, esclarece “... que espera que sim. Para isso é que são trabalhados todos os processos, que são inclusive parte deste questionário.” Isso destaca que há um engajamento para o incentivo da realização de novas leituras, já que o curso objetiva o alcance dessa meta.

Os dados obtidos com as questões dessa seção indicam avanços no perfil desse aluno ingressante. Mesmo assim, buscamos afirmar nossa hipótese com a vivência de nossos pesquisados, por meio da próxima questão:

- Após a realização do trabalho é possível perceber mudanças ao comparar seu aluno ingressante ao formando?

Constatamos que 80% de nossos pesquisados percebem essa mudança e destacam que “Há um amadurecimento natural, em que todos os efeitos se

acumulam ao longo do curso e se evidenciam no momento da saída do curso”. “A profundidade de abordagem nas leituras feitas ao final do ano” reflete o desenvolvimento do aluno que perpassa por esse processo.

Reafirmado esse avanço, nos instiga saber se:

- Esse aluno formando será capaz de ensinar as estratégias aprendidas aos seus futuros alunos?

Unanimemente, nossos pesquisados afirmam que sim. Enfatizamos, que se por um lado, o aluno ingressante tem uma tentativa mecânica de compreensão, por outro, ao final do processo, executa com funcionalidade a compreensão de textos. Esse é um aluno que lê estrategicamente. Alcança seus objetivos. Explora o texto. Identifica informações explícitas e implícitas. Portanto, é um aluno capaz de ensinar as estratégias aprendidas aos seus futuros alunos.

Mas, em que medida podemos mensurar essa capacidade? Acreditamos, que profissionais que convivem com os estudantes da graduação podem nos dar a resposta para tal questão.

- Com a formação recebida, o profissional que sai da graduação será capaz de, a longo prazo, contribuir para reverter a chegada de alunos na graduação com dificuldades de compreensão?

Assinalam que sim, 80% dos pesquisados. Essa convicção atrela-se ao trabalho realizado ao longo do curso, em que os objetivos se pautam a formar profissionais capazes de atuarem em prol dessa meta. Suas justificativas compreendem que:

- ✓ “A formação do profissional é o grande fundamento para isso”.

Nesse sentido, é válido dizer que um aluno confiante, formado para ser um modelo promissor para seus futuros alunos será capaz de reverter essa defasagem. Entretanto, como ressalta um de nossos pesquisados: “Somente aqueles que se interessam pela docência, porque acreditam que ela ainda cumpre um papel social transformador”, poderá de fato efetivar essa mudança.

Na verdade, é necessário deixar claro como os professores do ensino superior do curso de Letras contribuem para esse aprimoramento da compreensão de textos em seus alunos. De maneira geral, até então, apontamos essas contribuições. Todavia, preparamos a próxima seção para reforçá-las e explicitá-las.

Nossos pesquisados revelam-nos a sua percepção da defasagem do aluno ingressante no ensino superior; a sua opção por conteúdos, procedimentos e metodologias; e, por fim, a sua convicção dos avanços dos alunos que passam pela graduação. Tudo isso, percepção, opção e convicção sinalizam uma prática reflexiva.

Por isso, sob o olhar de nossos pesquisados, seguimos com o propósito de apontar opções e ações importantes à prática docente, que antecedem o agir em si do professor para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Dessa forma, é imprescindível saber, quais indagações e reflexões norteiam os professores de nossa pesquisa a fomentar as condutas supracitadas, ao longo das questões enumeradas até então.

6.4 CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Ao decorrer das próximas questões, poderemos enfim, descrever de que maneira os professores do ensino superior, do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, contribuem para o processo de aprimoramento da compreensão de textos dos seus alunos. Acreditamos que os bastidores revelam muito mais do que o palco pode apresentar. Por isso, a análise das

próximas questões aborda ações importantíssimas para o aprimoramento da compreensão de textos. Seguimos então, na análise e discussão desse momento que envolve o professor no pensar sobre a conduta que melhor promoverá no aluno a aprendizagem desejada.

- É fundamental o professor do ensino superior gerir práticas para aprimorar a compreensão de textos dos seus alunos?

Todos os nossos pesquisados destacam que ao perceber tal defasagem o professor, independentemente do ano escolar, deve atuar para garantir a aprendizagem necessária para o melhor desempenho do aluno na compreensão de textos.

Para tanto, o professor precisa esquematizar uma prática que desencadeie o aprimoramento da compreensão de texto do aluno. Nesse sentido, é necessário indagar e fazer escolhas que caminhem para o alcance dessa meta. Por isso:

- Ao constatar os diversos entraves que impedem a compreensão de textos pelos alunos, há uma discussão entre os docentes do curso de Letras para sanar tais dificuldades?

Afirmam 80% de nossos pesquisados que existe essa discussão. Coloca-se, por um, que “Os docentes reforçam a prática de compreensão em suas aulas”, e por outro, que “às vezes”, ocorre essa discussão.

De qualquer forma, não podemos deixar de enfatizar que a ação docente deve voltar-se para uma prática consciente. Ensinar atrela-se a intenção de efetivar uma meta. A opção pelo caminho a percorrer para esse alcance deve ser fruto de discussões.

Apesar dos entraves, nossos pesquisados destacam essa discussão como presente em sua prática, por isso questionamos:

- Após a discussão, quais professores se responsabilizam por sanar as dificuldades de compreensão de textos dos alunos?

A resposta a essa questão sinaliza que todos os professores do curso, independentemente da disciplina, voltam-se para a superação dessa defasagem. Essa opção sinaliza professores dispostos a serem profissionais reflexivos, mediador e orquestrador, como mencionamos em nosso terceiro capítulo. A tarefa não é apenas de um professor, devido à especificidade de sua matéria, mas de um trabalho conjunto.

Formar profissionais competentes é um grande desafio do ensino superior. Então, saber em que medida os professores engajam-se nesse alcance se faz necessário.

- Por serem futuros professores, há preocupação em preparar esses alunos com embasamentos que permitam o alcance da compreensão de textos?

Unanimemente, todos os nossos pesquisados têm essa preocupação. Essa postura é de suma importância. Alves (2008) corrobora que muitas vezes a formação do professor não é o suficiente para desenvolver em seu aluno a competência leitora. Por isso, muito nos satisfaz obter dados que resultem na preocupação de embasar adequadamente esse futuro professor. Assim, como também, nos instiga saber:

- De que maneira, esses alunos são incentivados a pensarem sobre práticas que aprimorarão em seus futuros alunos a compreensão de textos?

Os incentivos ocorrem, de acordo com 60% de nossos pesquisados, por meio de atividades relacionadas à elaboração de planos de aula que visam o alcance desse objetivo e, também, por meio de leituras sobre o assunto.

Diante desse trabalho, o professor permite ao aluno da graduação encarar essa temática como uma questão significativa, pois por meio das atividades supracitadas, esse aluno terá que pensar em estratégias pedagógicas que permitam ao seu futuro aluno a superação das dificuldades de compreensão de textos, assim como estará aprendendo a superar as suas próprias dificuldades.

Além dessas atividades, 40% assinalam que esse incentivo, também, ocorre por meio de atividades práticas realizadas durante o curso ministrado, em que o professor universitário é o próprio modelo.

Essa menção reafirma a nossa abordagem sobre a importância do professor ser um modelo para o aluno. Isso sinaliza a sua grande responsabilidade em optar por uma concepção de ensino-aprendizagem que envolva os alunos na compreensão de texto. Já que, a partir dessa prática, provavelmente, seu aluno também ensinará a seus futuros alunos.

Por reconhecermos a importância de uma formação que estimule a utilização de métodos que visem à reflexão, questionamos:

- Os alunos são incentivados a buscarem práticas construtivas e diferenciadas para proporem aulas de leitura e compreensão de textos?

Unanimemente nossos pesquisados apontaram que sim. As razões para esse engajamento foram diversas e mencionamos:

- ✓ “Pela necessidade inerente ao magistério”;
- ✓ “Para se prepararem melhor para sua futura atuação”;
- ✓ “Para desenvolver a prática sugerida nas aulas”; e
- ✓ “Porque a instituição discute as questões e está preocupada com elas”.

As próprias justificativas já explicam por si como os professores do ensino superior contribuem para esse aprimoramento da compreensão de textos, pois

além de preocupar-se em desenvolver essa habilidade em seu aluno, o prepara para a atuação futura.

Alves (2008) corrobora que “Ao optar por um modelo construtivista, muda-se a concepção acerca da leitura e, conseqüentemente, a metodologia de ensino da leitura na sala de aula.” (*Ibid.*, p. 40) e assim,

Aplicado nas aulas de leitura, este modelo propõe uma ação interativa desta prática. Tem-se então, um aluno-leitor, a partir dos seus objetivos e do seu repertório de experiências prévias, e um professor mediador que propicia as situações de interação texto-leitor. (*Ibid.*, p. 40).

Nesse sentido, acreditamos que discutir a prática e a teoria vivenciada pelos alunos da graduação sobre a concepção de ensino assistida no estágio, por exemplo, em muito contribui para uma atuação consciente. Essa reflexão se destinará, além de outras abordagens, ao aprimoramento da compreensão de textos de seus futuros alunos. Desse modo, questionamos:

- Há momentos de discussões entre os alunos e professores sobre as práticas assistidas durante os estágios nas escolas?

De forma unanime, nossos pesquisados apontaram que há momentos para essa discussão e sinalizam que isso ocorre, principalmente, nas disciplinas que encaminham os alunos para o estágio, como também aquelas que visam desenvolver a prática pedagógica do aluno, mas esclarecem:

- ✓ “Ainda que seja os professores de Prática de Ensino, a instituição, ou melhor, o curso de Letras promoverá momentos”; mesmo que
- ✓ “Nas aulas de prática de ensino” aconteça de forma mais efetiva.

Ressaltamos que algumas disciplinas são mais direcionadas a abordagem de determinados assuntos, enquanto outras, visam outros conteúdos que dissociam de determinadas abordagens. No entanto, não devemos eliminar a

possibilidade de tratá-los em sala, para isso, basta adequá-lo no momento oportuno.

Além disso, nossos pesquisados reconhecem a importância da discussão:

- ✓ “Porque é quando se conscientizam da realidade escolar”; e
- ✓ “Para que se comprove ou se verifique a conexão entre teoria e prática.

Concordamos com Queiróz (2009) que garantir esse momento de discussão permite avanços imensuráveis, pois:

O processo reflexivo, dessa forma, aparece pela interação entre os fatos e as idéias; significa pensar sobre o objeto que se quer compreender (a própria ação), analisando, assim, suas experiências profissionais seus mecanismos de ação, os fundamentos que o levaram a agir, além de refletir sobre conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, sobre o envolvimento no processo, sobre as razões de ser professor, sobre as posições assumidas. (*Ibid.*, p. 41).

Neste ponto, é importante resgatar que nossos pesquisados contribuem para o aprimoramento de compreensão de textos por seus alunos: quando reconhecem a importância de gerir práticas para o alcance dessa meta; quando há uma discussão entre os docentes para encontrar formas de superar os entraves que impedem a compreensão; quando se responsabilizam por promover avanços em seus alunos; quando se preocupam em formar profissionais competentes; quando incentivam seus alunos a buscarem práticas adequadas aos objetivos que se pretende alcançar; e quando discutem e estabelecem uma relação entre a teoria e a prática.

Finalizamos nosso questionar criando a oportunidade de nossos pesquisados apresentarem suas principais sensações a respeito do assunto abordado no questionário. Para tanto, consideramos adequado solicitar a cada um deles que:

- Exprese suas dificuldades e habilidades em garantir a seu aluno a aprendizagem de estratégias que garantam a compreensão de textos.

Baseado em seu trabalho como professor do ensino superior, dois de nossos pesquisados revelam:

- ✓ “A dificuldade consiste em recebermos alunos sem formação básica condizente com nossos objetivos. Um dos fatores é a condição sócio-econômica dos mesmos e o descaso das autoridades do ensino no sentido de reverter as deficiências no sistema escolar.”
- ✓ “A falta de um histórico ou disciplina para o estudo e, portanto a falta de ferramentas que costuma a ser assimilados pelo aluno.”

Ficamos então, com a sensação de engajamento por parte de nossos pesquisados, e com a socialização de embasamentos práticos importantes para a compreensão de textos.

Acreditamos que com esse capítulo, conseguimos acentuar as reflexões, já iniciadas em nosso marco teórico, sobre o aprimoramento da compreensão de textos. Os dados obtidos por nosso instrumento de coleta, questionário, nos garantiu assegurar uma pesquisa qualitativa.

Apontamos, relatamos, destacamos e descrevemos, o quanto nos foi possível, a prática pedagógica do professor do ensino superior do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, com o objetivo de constituir um aporte, ao longo de todos os capítulos, teórico e prático para professores, sejam do ensino superior ou não, mas, acima de tudo, interessados em aprimorar a competência de seus alunos em compreensão de textos.

Constatamos, que nossos sujeitos de pesquisa: professores do ensino superior percebem a defasagem na compreensão de textos de seus alunos e

atuam para modificar a situação. Eles, também, selecionam conteúdos, procedimentos e metodologias específicos que contribuem para superar a deficiência na compreensão de textos. E, reconhecem que ao mediar o aprendizado, seus alunos são capazes de compreenderem de forma eficaz os textos, por empregarem o conteúdo aprendido. Enfim, analisamos como esses professores do ensino superior incentivam o aprimoramento das competências na compreensão de textos de seus alunos.

Embora existam muitas barreiras a serem ultrapassadas pelo trabalho docente, constatamos que os professores do ensino superior, acima de tudo, criam estratégias que aprimoram seus estudantes na competência leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta, ao longo dessa monografia, focou uma questão que muito dificulta o trabalho dos professores do ensino superior: a falta de compreensão de textos dos alunos ingressantes. Assim, buscamos, primeiramente, embasamentos teóricos para solidificar uma ação que indicasse caminhos para sanar as dificuldades dos alunos e, em seguida, reconhecemos a importância de agregar vivências na nossa pesquisa. Com isso, alcançamos o intuito de compartilhar, com nossos leitores, práticas que superem os obstáculos e permitam a formação de um aluno crítico e capaz de compreender.

Neste ponto, gostaríamos de convidar o leitor a uma pequena incursão para resgatar os principais aspectos obtidos, pela interlocução entre nosso marco teórico e as experiências de nossos pesquisados, que permitem mostrar aos profissionais de todas as instâncias da educação a necessidade do educador em ter consciência que é possível mudar através do ensino. Para tanto, seguiremos com as conclusões que respondem nossa indagação: Como os professores do ensino superior, do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, incentivam o aprimoramento das competências de compreensão de textos dos seus alunos?

Ressaltamos que aprender envolve: o vivenciar, o descobrir, o questionar, o interagir, o desvendar, etc.. Assim, nada mais justo, que buscar com o professor, que é um pesquisador em serviço, o aconselhamento através de sua prática vivenciada a cada aula.

De fato, com nossa pesquisa, apontamos as principais dificuldades dos alunos do ensino superior na compreensão de textos e fatores que acentuam essa condição. Além disso, nosso resultado indica o importante papel do professor em incentivar o hábito da leitura em seus alunos e, também, reforça a importância em abandonar práticas de leitura que se finalizem com uma avaliação.

A partir dessa constatação, hábito de leitura e abandono de práticas impensadas, conseguimos dados que advertem para ações que privam o aluno

de expressar-se e posicionar-se perante as leituras. Paralelamente, através da adesão por práticas que promovem o desenvolvimento da competência para compreender, evidenciamos que o professor formará graduados capazes de optarem por procedimentos e metodologias que aprimorem a compreensão de textos de seus futuros alunos.

Além de possibilitar o alcance de nosso primeiro objetivo específico, esses apontamentos justificaram a nossa busca por ações que assegurassem o repúdio ao panorama constatado. Por isso, mencionamos práticas que mostrassem posições a serem tomadas. Assim, relatamos como gerir uma prática por meio de conteúdos, procedimentos e metodologias, que auxiliassem o aluno a superar um estado inicial de falta de compreensão. Nesse sentido, conseguimos indicar ao professor que busca superar esse entrave, a importância de elaborar atividades que considerem os diversos saberes dos alunos. Enfatizamos o preparo de atividades que tornem observável a intencionalidade do professor e que tenham consignas claras para o aluno desenvolvê-las. Também, alertamos para a escolha de textos adequados aos objetivos e que estejam dentro das possibilidades de compreensão do aluno. Sendo assim, evidenciamos que, para tanto, é preciso uma prática reflexiva.

Dessa maneira, equipamos o professor com ferramentas teóricas e práticas adequadas, que dão conta de nosso segundo objetivo específico. Ainda afirmamos que nosso embasamento permite ao professor do ensino superior fundamentar e diversificar ainda mais sua prática pedagógica.

Com a sinalização da importância de escolhas como essas: elaboração, e seleção de atividades, e, opção por metodologias e procedimentos adequados para o aprimoramento da competência de compreensão, conseguimos destacar os avanços que ocorrem nos alunos, quando há o engajamento para tanto. Constatamos com os dados obtidos, que os alunos deixam de simplesmente aceitar informações para observar, refletir e indagar.

Fica claro em nossos resultados que atingir a compreensão de um texto significa partir do processo interativo entre professores, alunos e textos. Assim, a compreensão deixa de ser encarada como uma extração de uma informação,

para torna-se uma articulação entre o conhecimento prévio e o sugerido pelo texto. Podemos dizer com Alves (2008, p. 50), que estamos “Cientes de que toda tarefa de leitura requer planejamento e objetivos claros, bem como desafios a serem lançados para o leitor [...]”.

Ao preocupar-se com sua ação, o professor oportuniza novas chances para o aluno progredir. Isso porque, é o professor que informa, incentiva, estimula e orienta. Tudo isso é fruto da integração de conteúdos, procedimentos e metodologias, que varia a forma de dar aula.

Mostramos com nossa pesquisa, que o educador tem o poder de intervir, problematizar e modificar, quando necessário, a prática educativa, para que se garanta a construção, por parte do aluno, de sentidos para o texto.

Não esquecemos que os entraves ainda existem. Por isso, deixamos registrada a importância do envolvimento de nossos governantes em oportunizar condições melhores para o aperfeiçoamento do professor e do aluno.

No entanto, é válido ressaltar que independentemente dos entraves, o importante é reconhecer, assim como Bernardi (2008) que:

[...] o papel da escola, e do professor, é formar um leitor que esteja preparado para a leitura, entendida como uma atividade que envolve colocar em funcionamento certas habilidades como a de ativar conhecimentos prévios, fazer antecipações, confrontar o novo com o adquirido, levantar hipóteses e verificá-las, tornando possíveis as diferentes representações do texto. (*Ibid.*, p. 58).

A leitura possibilita muitos acessos, que só são possíveis pela compreensão. “Diante de tantas funções múltiplas e do seu papel ativo na educação e vida de qualquer indivíduo [...]” (SILVA, 1996, p. 45) faz-se necessário um olhar sempre presente para uma prática que garante aos estudantes, cada vez mais, posicionar-se criticamente perante suas leituras.

Todas as reflexões aqui apontadas vêm corroborar que aprimorar a compreensão de texto é uma questão de rever práticas, refletir sobre elas, procurar uma nova forma de executá-las. Criar uma sequência fixa para o alcance de tal aprendizagem, não foi nosso objetivo, entretanto, acima de tudo, estávamos envolvidos em deixar registrado um marco de referências para ser analisado,

discutido, adequado ao contexto particular de cada professor, para realizar uma conciliação entre a teoria e a prática, resultado da reflexão do fazer diário.

Nosso objetivo principal foi alcançado à medida que buscamos, com nossos pesquisados, propostas pedagógicas que auxiliam na minimização das dificuldades em compreensão dos alunos. Além disso, mostramos que é possível formar profissionais competentes, capazes de agregarem-se na busca e atuação por um ensino de qualidade. A compreensão nesse sentido, não diz respeito unicamente aos textos trabalhados no contexto escolar, mas ao desenvolvimento de uma competência que deve se propagar para a vida.

Assim como a compreensão não se encerra com a leitura de um texto, dizemos que nossas conclusões não se finalizam com tudo aqui expresso. Nossos resultados nos instigam a descobrir novas informações: Se por um lado, constatamos profissionais engajados no aprimoramento da compreensão de textos e seguros da competência fomentada em seus alunos; por outro lado, ainda, se faz necessário averiguar a visão que esses alunos, de fato, têm sobre sua responsabilidade perante o cenário que vão encontrar em sua futura atuação.

Os professores apontam importantes avanços em seus alunos formandos no ensino superior, porém, é válido verificar, como os alunos observam seus próprios aprimoramentos. A visão dos professores do ensino superior quanto aos resultados, que sua atuação gera, encontra-se registrada em nossa pesquisa, mas será que esse aluno se sente preparado para atuar com tal responsabilidade?

Lembramos que nossos sujeitos de pesquisa representam professores, sendo assim, pesquisar em que medida os alunos do ensino superior têm a mesma percepção de nossos pesquisados, em muito ampliaria os objetivos traçados. Para tanto, sinalizamos que é preciso tornar o aluno o próprio interlocutor da ação do ensino superior em sua formação acadêmica, assim, permitiremos elevarmos a um nível mais amplo na discussão: aprimorar a compreensão de textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e Nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 9-21.

ALVES, Érica Vaz Domingues. **Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura**. 2008. 101 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem In: **ALVES**, Leonn Pessate. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. p. 12-37.

ARIBONI, Sandro; **PERITO**, Rose. **Guia prático para um projeto de pesquisa: exploratória, experimental, descritiva**. São Paulo: Unimarco, 2004.

BAIARDE, Elaine Cristina. **Leitura e Escola: um estudo sobre a visão de professores e alunos sobre a prática de leitura**. 2008. 117 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; **LEHFELD**, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BERNARDI, Marilisa Cardoso. **Estratégias de ensino da leitura: caminhos para a compreensão global do texto**. 2008. 89 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BONOW, Iva Waisberg. **Elementos de psicologia**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

CARVALHO, Alex Moreira et al. **Aprendendo Metodologia científica: uma orientação para os alunos de graduação**. 3. ed. São Paulo: O nome da Rosa, 2002.

CAVALLEIRO, Eliana dos Santos. **Do Silêncio do lar ao Silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 11-30.

GUIMARÃES, Arthur eT aL. Henri Wallon: o educador integral. **Nova escola**. São Paulo, Compilação v. 1 e 2, n. 19, p. 74-76, jul. 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; **ELIAS**, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

NOVASKI, A. J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 16. ed. Campinas: Papirus, 2002.

QUEIRÓZ, Sandra Regina de Bitencourt. **O papel do professor para orquestrar mediações como espaços de leitura crítica**. 2009. 155 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 05, 112-133.

RUMMEL, J. Francis. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Globo, 1974.

SCARPATO, Marta. As técnicas Freinet como diferentes procedimentos de ensino. In: CARLINI, Alda Luiza & SCARPATO, Marta (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. 2 reim. São Paulo: Avercamp. 2008. p. 85-94.

SCARPATO, Marta. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem. In: CARLINI, Alda Luiza & SCARPATO, Marta (Org.). **Ensino superior: questões sobre formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 27-41.

SILVA, Ezequiel T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STRAUSS, Anselm; **CORBIN**, Juliet. **Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ELETRÔNICAS

JAILSON, José. **O Texto Como Complexidade De Compreensão**. Weartigos, ago. 2008. Disponível em: <[http:// WWW.Webartigos.com/articles/8405/1/o-texto-como-complexidade-se-compreensão/pagina1.html](http://WWW.Webartigos.com/articles/8405/1/o-texto-como-complexidade-se-compreensão/pagina1.html)>. Acesso em: 24 agosto 2008. 10:28:30.

METODOLOGIA do trabalho científico. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.ieb.ufsc.br/AVE/metodologia.pdf>>. Acesso em: 14 fevereiro 2010, 13:47:40.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; **SANTOS**, Acácia Aparecida Angeli dos. **Compreensão de textos e desempenho acadêmico.** Pisc. jun. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org>>. Acesso em: 09 setembro 2008. 20:27:25.

OLIVEIRA, Raquel Ávila Maia de; **OLIVEIRA**, Katya Luciane de. **Leitura e condições de estudo em universitários ingressantes.** Pisc. jun. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.vs-psi.org>>. Acesso em: 25 agosto 2008, 20:35:45.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica.** Paracombi, 2007. Disponível em: <http://www.ebras.bio.br/autor/aulas/metodologia_cientifica.pdf>. Acesso em: 14 fevereiro 2010, 14:20:33.

ANEXO 1:**CARTA EXPLICAÇÃO**

Sou aluna do Curso de Especialização Magistério do Ensino Superior, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e, para fins de conclusão, devo apresentar uma monografia, cujo tema é: “Aprimorar a compreensão de textos: uma prática realizada pelo professor do ensino superior.”

Para proceder a esta dissertação, será necessário conhecer, do ponto de vista do professor, como tem sido a prática pedagógica do professor do curso de Letras do ensino superior, para garantir a compreensão de textos por seus alunos. Sendo assim, os objetivos da pesquisa consistem em:

- Apontar, a partir da vivência dos professores do ensino superior do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, as principais dificuldades de seus alunos na compreensão de textos.
- Relatar quais conteúdos, procedimentos e metodologias os professores do ensino superior, do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, utilizam para o aprimoramento das competências na compreensão de textos em seus alunos.
- Destacar como os professores do ensino superior do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo percebem esses avanços na compreensão de textos, ao compararem seus alunos ingressantes aos formandos.

E, por fim:

- Descrever de que maneira os professores do ensino superior, do curso de Letras de um Centro Universitário da grande São Paulo, contribuem para o processo de aprimoramento da compreensão de textos dos seus alunos.

Para alcançar esses objetivos, apreciaria contar com sua colaboração em responder o questionário anexo.

O questionário é composto por 25 questões, sendo a última dissertativa, e as demais de múltipla escolha, com espaços adicionais para acrescentar comentários e esclarecimentos que considere relevantes.

Suas respostas serão utilizadas para constituir, em paralelo com nosso embasamento teórico, um aporte teórico e prático para professores do ensino superior e outros profissionais interessados em aprimorar a competência de seus alunos em compreensão de textos.

Asseguro o sigilo de sua identidade. Apenas solicito que seja identificada a disciplina a qual ministra.

Desde já, agradeço muito a sua atenção e colaboração e disponibilizo-me para esclarecer eventuais dúvidas que surjam: dulci.pereira@ig.com.br.

É, também, meu objetivo compartilhar com cada um, que se dispuser a responder o questionário, o resultado final dessa pesquisa.

DULCIMARA PEREIRA FABEL

QUESTIONÁRIO

Disciplina que ministra:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> Literatura Brasileira |
| <input type="checkbox"/> Literatura Portuguesa | <input type="checkbox"/> Prática de Ensino de Português |
| <input type="checkbox"/> Literatura Infanto-Juvenil | <input type="checkbox"/> Projetos |
| <input type="checkbox"/> Didática | <input type="checkbox"/> Teoria da Literatura |

Outras: _____

Baseado em sua experiência com alunos INGRESSANTES no curso de Letras responda:

1. Qual é aproximadamente a porcentagem de estudantes ingressantes que apresentam dificuldades na compreensão de textos?

10% 30% 50% 60%

70% 80% 90% 100%

Caso haja alguma observação: _____

2. Quais fatores você considera como responsáveis pela chegada no ensino superior de alunos com dificuldades de compreensão?

- Ausência do hábito de leitura.
 Maus hábitos de estudo.
 Material inadequado para estimular a compreensão.
 Ausência de uma ação pedagógica voltada para a compreensão de textos.
 Má formação dos professores.
 Desinteresse dos nossos governantes.
 Apenas os assinalados com X.
 Todos esses fatores corroboram para essa defasagem.

Caso haja outros fatores, mencione-os:

3. Quais as principais dificuldades de seus alunos em atividades relacionadas à compreensão de textos?

- Não participam da produção de sentidos para os textos.
 Apenas reproduzem fragmentos dos textos estudados.
 Sentem dificuldades em responder questões, cujas respostas não se encontram explícitas no texto.
 Não se utilizam de estratégias de leitura.

- () Não possuem conhecimentos prévios sobre o assunto.
- () Não possuem conhecimentos morfológicos e sintáticos adequados.
- () Apresentam todas as dificuldades assinaladas com X.

Acrescente, se necessário, as vivências de outras dificuldades presenciadas durante sua prática com alunos ingressantes na graduação.

4. As dificuldades na compreensão de textos estão relacionadas a algum tipo específico de texto?

- () Não. Isso acontece independentemente do gênero textual.
- () Sim. Ocorrem principalmente nas leituras de:

5. A chegada de alunos com esse perfil torna-se um entrave para o segmento do trabalho proposto?

- () Não. Por quê?

- () Sim. Por quê?

6. É fundamental o professor do ensino superior gerir práticas para aprimorar a compreensão de textos dos seus alunos?

- () Não, pois os anos que antecedem a graduação deveriam garantir essa aprendizagem.
- () Sim, pois ao perceber tal defasagem o professor, independentemente do ano escolar, deve atuar para garantir a aprendizagem necessária para o melhor desempenho do aluno na compreensão de textos.

Caso haja alguma observação: _____

De acordo com sua prática pedagógica sobre o assunto responda:

7. Ao constatar os diversos entraves que impedem a compreensão de textos pelos alunos, há uma discussão entre os docentes do curso de Letras para sanar tais dificuldades?

() Sim () Não

Caso haja alguma observação: _____

Responda a questão 8 apenas se tiver assinalado SIM na questão 7.

8. Após a discussão, quais professores se responsabilizam por sanar as dificuldades de compreensão de textos dos alunos?

() Todos os professores do curso, independentemente da disciplina.
() É opção de cada professor desenvolver ou não um trabalho voltado a superação dessa defasagem.

Caso haja alguma observação: _____

9. Ao propor uma atividade de leitura, os alunos são informados sobre os objetivos das mesmas?

() Sim () Não

Caso haja alguma observação: _____

10. De que maneira os alunos são estimulados a adquirirem o conhecimento necessário para a compreensão de textos?

() Indicação de leituras.
() Realização de pesquisas.
() Sugestões de participação em eventos culturais.
() Todas as alternativas assinaladas, além de:

11. Há preocupação em mostrar para seus alunos como você mobiliza estratégias para compreender os textos, de maneira que esses testemunhem quais são seus questionamentos diante do material selecionado?

() Sim () Não

Caso haja alguma observação: _____

12. Diferentes gêneros literários são trabalhados com os alunos?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

13. Assinale abaixo, as práticas que fazem parte de seu procedimento didático.

- () Fazer um levantamento, com o aluno, de hipótese sobre o título e suas possíveis relações com o texto a ser lido.
- () Planejar a maneira de ler o texto em sala de aula.
- () Relacionar o conteúdo do texto com os conhecimentos prévios e as hipótese levantadas.
- () Propor discussão dos textos lidos.
- () Ensinar estratégias de leitura para atingir a compreensão de textos.
- () Procedimentos que exijam que o aluno individualmente exponha seus conhecimentos sobre o texto.
- () Procedimentos que exijam que o aluno coletivamente (professor e alunos) exponha seus conhecimentos sobre o texto.
- () Procedimentos que exijam que o aluno ora individualmente, ora coletivamente exponha seus conhecimentos sobre o assunto.

Caso haja outros procedimentos³² e metodologias³³ utilizados em sua prática para o alcance dessa aprendizagem, mencione-os:

14. De que maneira, você constrói a competência em compreensão em seu aluno?

³² Como vou executar? Exemplo: dramatização, debate, aula expositiva etc.

³³ Como vou executar? Exemplo: o professor auxilia para que os erros sejam passageiros; o aluno expõe seu pensamento; valoriza-se o emocional; respeito a individualidade etc..

() Sugere a leitura e propõe a atividade, o aluno que se responsabiliza por sua aprendizagem.

() Constrói com o aluno o conhecimento necessário, por meio de propostas diversas. Registre-as:

Em razão do curso direcionar-se à formação docente, responda:

15. Por serem futuros professores, há preocupação em preparar esses alunos com embasamentos que permitam o alcance da compreensão de textos?

() Sim

() Não

Caso haja alguma observação: _____

16. De que maneira, esses alunos são incentivados a pensarem sobre práticas que aprimorarão em seus futuros alunos a compreensão de textos? Assinale a (s) que considera pertinente(s).

() Por meio de atividades relacionadas à elaboração de planos de aula que visam o alcance desse objetivo.

() Por meio de leituras sobre o assunto.

() Por meio de atividades práticas realizadas durante o curso ministrado, em que o professor universitário é o próprio modelo.

Caso existam outras atividades pertinentes a esse incentivo, registre-as.

17. Os alunos demonstram interesse pela aprendizagem desse conteúdo?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

18. Os alunos são incentivados a buscarem práticas construtivas e diferenciadas para proporem aulas de leitura e compreensão de textos?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

19. Há momentos de discussões entre os alunos e professores sobre as práticas assistidas durante os estágios nas escolas?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

20. Os alunos adquirem novos hábitos de leitura com as práticas fomentadas em sua graduação?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

21. Os alunos ingressantes passam a realizar leituras que não são solicitadas pelo professor com o passar dos anos na graduação?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

() Não tenho essa informação. _____

22. Após a realização do trabalho é possível perceber mudanças ao comparar seu aluno ingressante ao formando?

() Não. Por quê? _____

() Sim. Quais?

23. Esse aluno formando será capaz de ensinar as estratégias aprendidas a seus futuros alunos?

() Sim

() Não

Caso haja alguma observação: _____

24. Com a formação recebida, o profissional que sai da graduação será capaz de, a longo prazo, contribuir para reverter a chegada de alunos na graduação com dificuldades de compreensão?

() Sim. Por quê?

() Não. Por quê?

