

ILZE SALETE CHIARELLO



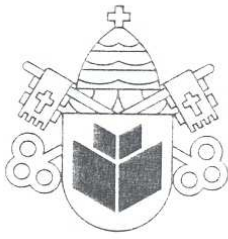
**A LEITURA E O ENSINO COM PESQUISA NO CURSO SUPERIOR:
UMA PROPOSTA DE APRENDER A APRENDER**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno.

Dis
378
C532L
2000
EX.1

CURITIBA

2000



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Área de Educação
Mestrado em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, NÍVEL DE MESTRADO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 188

Aos vinte e cinco dias do mês de maio de dois mil, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação "LEITURA NO CURSO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE ENSINO COM PESQUISA", apresentada por **Ilze Salete Chiarello**, ano de ingresso 1997 para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno	
Prof. Dr. Guerino Bebber	
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. Dr. Jayme Ferreira Bueno	Conceito A
Prof. Dr. Guerino Bebber	Conceito A
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens	Conceito A
	Conceito Final A

Observações da Banca Examinadora: Foi consenso da Banca e da Mestranda a alteração do título para: "A leitura e o Ensino com Pesquisa no Curso Superior: Uma Proposta de Aprender e Aprender".

Prof.ª Dr.ª Maria Amélia Sabbag Zainko
Diretora da Área de Educação
Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação

AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor Jayme Ferreira Bueno, orientador paciente, incentivador, que deu crédito a este trabalho.

À professora doutora Marilda Aparecida Behrens, que abriu espaços para o aprender a aprender e motivou com seu exemplo.

Ao professor doutor Guerino Bebbber, figura humana que contribuiu significativamente, apontando caminhos.

Aos alunos da I^a, II^a e III^a fase do Curso de Letras – UnC Caçador, que foram parceiros neste estudo, tornando-o viável.

Ao Leandro, Alisson e Ariane, meus filhos queridos, meu motivo maior.

Ao Marco, companheiro sempre, pelo seu incentivo e carinho.

Aos meus pais, pela graça de existir.

À Elisandra e à Daniela e aos demais companheiros nesta caminhada...

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO -----	01
1.1 Apresentação -----	01
1.2 Definição do Problema -----	03
1.3 Delimitação do Problema -----	04
1.4 Justificativa -----	05
1.5 Metodologia -----	09
1.6 Pressupostos Teóricos -----	12
2. O PROCESSO DE LEITURA -----	18
2.1 O Que é Ler? -----	18
2.2 LER - Aprender, Compreender, Interpretar -----	27
2.3 A Leitura como Atividade Interativa -----	30
3. A LEITURA E O ENSINO COM PESQUISA-----	41
3.1 Ensino Superior e a Educação -----	41
3.2 Educar pela Pesquisa -----	47

3.3 O leitor que Aprende a Aprender -----	63
4. A METODOLOGIA DE ENSINO COM PESQUISA POR MEIO DE TEXTOS -----	71
4.1 A Proposta de Trabalho -----	71
4.2 Resultados Alcançados -----	82
4.2.1 Resultados obtidos na fase exploratória -----	82
4.2.2 Resultados obtidos após a aplicação do Plano de Intervenção	92
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDER A APRENDER LENDO -----	99
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	116
7. ANEXOS -----	125
7.1 a) Instrumento de Levantamento de Informações I	
7.1 b) Relatório Parcial I	
7.2 a) Instrumento de Levantamento de Informações II	
7.2 b) Relatório Parcial II	
7.3 a) Instrumento de Levantamento de Informações III	
7.3 b) Relatório Parcial III	
7.4 a) Instrumento de Levantamento de Informações IV	
7.4 b) Relatório Parcial IV	

RESUMO

Para o desenvolvimento deste estudo sobre a leitura no curso superior, utilizam-se os fundamentos e os pressupostos da metodologia do aprender a aprender, amparada na pesquisa como atitude cotidiana em sala de aula. A leitura na abordagem do ensino com pesquisa revela-se importante na construção do conhecimento no ensino superior, por contribuir na formação do sujeito crítico, reflexivo e criativo. A proposta surgiu da necessidade de implantar um paradigma inovador de ensino que auxilie na superação do mecanicismo e conservadorismo das práticas pedagógicas, voltando-se para um ensino que estimule a reflexão, a crítica e a capacidade de elaboração própria. Neste estudo, primeiramente fez-se uma exposição sobre o ato de ler, na sua dimensão ampla e, em seguida, sobre a leitura em relação ao ensino com pesquisa, referindo-se à metodologia do aprender a aprender e da contribuição da leitura nesta metodologia. Finalmente, apresenta-se uma proposta metodológica com Plano de intervenção, que objetiva modificar uma prática tradicional, para uma prática inovadora, que instigue a pesquisa, o pensar e a leitura.

RESUMO

Para o desenvolvimento deste estudo sobre a leitura no curso superior, utilizam-se os fundamentos e os pressupostos da metodologia do aprender a aprender, amparada na pesquisa como atitude cotidiana em sala de aula. A leitura na abordagem do ensino com pesquisa revela-se importante na construção do conhecimento no ensino superior, por contribuir na formação do sujeito crítico, reflexivo e criativo. A proposta surgiu da necessidade de implantar um paradigma inovador de ensino que auxilie na superação do mecanicismo e conservadorismo das práticas pedagógicas, voltando-se para um ensino que estimule a reflexão, a crítica e a capacidade de elaboração própria. Neste estudo, primeiramente fez-se uma exposição sobre o ato de ler, na sua dimensão ampla e, em seguida, sobre a leitura em relação ao ensino com pesquisa, referindo-se à metodologia do aprender a aprender e da contribuição da leitura nesta metodologia. Finalmente, apresenta-se uma proposta metodológica com Plano de intervenção, que objetiva modificar uma prática tradicional, para uma prática inovadora, que instigue a pesquisa, o pensar e a leitura.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

A importância da educação na sociedade, em especial na sociedade do novo milênio, é indiscutível. Compreender a dimensão desta tarefa nos conduz a uma análise de conceitos e objetivos que servem de referência para o agir pedagógico, numa sociedade complexa e em constante mudança como a atual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 1º, diz que *"a educação abrange processos formativos que se desenvolvem na vida, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil e nas manifestações culturais"*.

PINTO (1991) conceitua educação como *"um processo de formação do homem pela sociedade; é um processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins*

coletivos". (p. 30). Para BRANDÃO (1985), educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar potencialidades físicas morais, espirituais e intelectuais. É um processo que acompanha o ser em toda a sua vida.

Ao analisar o conceito de educação, nos projetamos aos seus caracteres. Devemos considerá-la como fato social, como fenômeno cultural, como fenômeno que se desenvolve fundamentado no processo econômico da sociedade, como atividade teleológica, como atividade de trabalho social, como fato de ordem consciente, como processo exponencial, de existência concreta e por natureza contraditória. (PINTO, 1991).

À idéia de processo e historicidade da educação soma-se o conceito de ideologia que define e determina o perfil de educação que se pretende realizar, o cliente a quem se dirige e o segmento da sociedade a que pretende servir. Compreendendo o caráter eminentemente social e histórico da educação, entendemos que ela deve ser despida do caráter ingênuo e, portanto, deve ser concebida de maneira crítica para cumprir seu papel de transformação do homem e constituir-se em fator de mobilidade social.

É nesta perspectiva que se encaminha este trabalho: propõe o ensino da leitura num enfoque crítico, que passa pela superação de ideologia dominante da

educação, permitindo aos envolvidos do processo educativo, "filtrar" certos procedimentos e políticas que envolvem o ensino. Para tanto, é necessário propor uma nova metodologia de trabalho que permita ver a leitura na sua totalidade, analisando sua contribuição para a formação da consciência crítica que abrirá espaço para a participação, criatividade e discussão em sala de aula.

Por ser a leitura a base de toda ação pedagógica, destacamos a abordagem do ensino com pesquisa, por entendermos ser este um dos enfoques que poderá contribuir para superar as necessidades emergentes da educação para o novo milênio, levando à produção de conhecimento, sem perder de vista o conhecimento já elaborado.

1.2 Definição do Problema

A ação pedagógica no ensino superior está, ainda muito calcada em práticas tradicionais, tecnicistas. O corpo docente que prepara recursos humanos para a sociedade do futuro traz no seu fazer pedagógico marcas profundas de uma formação fragmentada, traduzida em práticas reprodutivistas, em detrimento do agir pedagógico crítico, transformador e da visualização da totalidade do conhecimento.

No que se refere à leitura, existe um distanciamento entre a teoria e a

prática que contribui para afastar o leitor do livro, o que contraria a necessidade, cada vez maior, de estimular a leitura por meio de práticas adequadas que aproximem o aluno do material escrito. Dessa forma, o estudante vai perdendo o contato com as fontes que permitem a construção do conhecimento novo, pela busca e pela pesquisa.

Assim, a partir dessas constatações, é que surge esta proposta de trabalho com o seguinte problema de pesquisa: **Como a leitura poderá contribuir para a produção do conhecimento, na metodologia do ensino com pesquisa no curso superior?**

Com o problema estabelecido, procura-se investigar o referencial teórico e prático do ensino da leitura, especialmente numa abordagem do ensino com pesquisa.

1.3 Delimitação do Problema

Pretende-se realizar a pesquisa na Universidade do Contestado, no *Campus* de Caçador, em Santa Catarina, tomando como sujeitos os acadêmicos do Curso de Letras. Esta escolha se define em função de um trabalho de quinze anos nessa instituição de ensino, atuando como docente de Língua Portuguesa, Teoria da Literatura, e como Coordenadora do Curso de Letras por oito anos.

Nesta convivência acadêmica, constatamos entraves ao pleno desenvolvimento da leitura nos cursos em que atuamos, bem como ausência de uma metodologia voltada para o ensino com pesquisa e para a totalidade do conhecimento.

A leitura, numa abordagem de ensino com pesquisa, propõe uma metodologia que contribua para a discussão sobre a importância de leitura na construção do conhecimento no ensino superior e para outros temas, como por exemplo, o ensino da leitura.

1.4 Justificativa

A escolha da leitura numa abordagem de ensino com pesquisa, como projeto para dissertação é decorrente da experiência adquirida como docente no ensino superior, justifica-se e fundamenta-se nas seguintes razões:

1. constatação de uma grande deficiência em relação à habilidade de leitura dos alunos desde o ensino fundamental até o nível superior, o que revela a inexistência de hábitos de leitura, incapacidade de efetivar uma leitura crítica e incompetência para interpretar, analisar, sintetizar e produzir um texto;

2. desagrado do aluno pela leitura, em qualquer modalidade. Essa reação é decorrente de técnicas e estratégias inadequadas, empregadas pelas agências formadoras que, no intuito de atrair os leitores, acabam por afastá-los

definitivamente do material escrito. Além disso, constata-se que o consumo de jornais, revistas, livros num país do porte do Brasil, é infinitamente inferior ao número consumido em outros países, e não atinge a um mínimo esperado e necessário;

3. resultante da falta de hábito e método de leitura, a produção de textos também revela o baixo desempenho lingüístico dos alunos. As deficiências constatadas na modalidade de língua oral se concretizam, sobremaneira, na modalidade escrita: o aluno lê mal e escreve mal. Tem dificuldade de articular o pensamento em frases bem estruturadas, ocorrendo, não raro, alunos, concluindo cursos de ensino médio e superior, incapazes de estruturar um parágrafo, responder a perguntas, emitir uma opinião, discorrer sobre um assunto e redigir um texto sem graves incorreções;

4. a urgente necessidade de instaurar o hábito de leitura na graduação, como principal forma de suprir estas deficiências, desenvolvendo um processo de leiturização eficiente e adequado;

5. considerando que em todas as áreas do conhecimento humano a área que trata da linguagem tem papel relevante, uma vez que é ela o veículo de comunicação e transmissão das produções humanas, temos a convicção de que, ao abordar a leitura no curso superior, ela não tem outro objetivo senão o de servir de meio e suporte para as demais disciplinas e ciências. Assim, a leitura

deve ter reconhecido o seu devido valor como conteúdo específico;

6. a concepção de que o homem se humaniza pela aquisição de linguagem e de que, quanto mais elaborado e desenvolvido for este processo, mais complexas são as estruturas mentais desenvolvidas e, conseqüentemente, mais desenvolvido o processo de conhecimento, corroboram a necessidade de mais estudos e incentivo à leitura. Não é possível formar conceitos sem o domínio da palavra correspondente. Do ponto de vista psicossocial, adquirindo uma competência lingüística, o falante tem condições de participar criticamente, contribuindo de forma autêntica no processo de aculturação individual e do grupo a que pertencem;

7. a necessidade de desenvolver no acadêmico uma postura de pesquisador que possibilite a elaboração do conhecimento de forma participativa, desafiando-o a acessar informações nos meios disponíveis e utilizando recursos diversos, sendo o material escrito, um deles;

8. a necessidade de implementar um paradigma condizente com as emergências detectadas, que enfoque crenças, valores, técnicas que viabilizem a construção e o desenvolvimento do pensamento, permitindo a elaboração de uma visão de mundo que, por sua vez, permita uma leitura das relações sociais e como elas se dão na sociedade, portanto o paradigma do ensino com pesquisa;

9. a necessidade de proporcionar aos alunos de Letras a possibilidade

da reconstrução da teoria e da prática pedagógica na perspectiva de ensino com pesquisa, buscando uma reflexão crítica da ação pedagógica, abrindo, na sala de aula, um espaço para a discussão e diálogo permanente, a fim de viabilizar a elaboração pessoal, o conhecimento novo e o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo;

10. necessidade de abordar a leitura como fatos de crescimento cultural e ampliação do universo de conhecimentos, como um meio de formação permanente do processo contínuo que se desenvolve no decorrer da vida.

Assim, este estudo pretende apresentar uma metodologia de ensino com pesquisa que leve a uma mudança qualitativa e quantitativa na leitura, que extrapole a sala de aula. Pretende ampliar a inserção dos alunos no mundo da leitura, buscando contribuir de forma significativa para o conhecimento em outras áreas, e principalmente, utilizar a leitura como uma das formas mais eficientes para ampliar visões de mundo, para que o aluno venha a produzir o seu próprio conhecimento.

Como agência formadora de ensino superior, não pode uma Universidade estar alheia a esta problemática e tampouco ignorar a sua função social de preparar o homem para a cidadania plena, num mundo, hoje, globalizado. Entende-se que, com a implementação de uma proposta inovadora do ensino da leitura no ensino superior, numa perspectiva de ensino com

pesquisa, a Universidade estará contribuindo para minimizar os problemas de compreensão e produção de texto, ampliando a competência lingüística e influenciando favoravelmente na elaboração e comunicação do conhecimento.

1.5 Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, seguindo a metodologia da pesquisa-ação.

Segundo THIOLENT (1990), a pesquisa-ação:

“trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa, agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível de captação de informação.”
(p. 24)

A pesquisa-ação pretende ao mesmo tempo conhecer e atuar; sua ação é uma espécie de dialética do conhecimento e da ação. Quando voltada para o ensino, busca analisar as ações humanas e as situações vivenciadas pelos professores que sejam suscetíveis de mudanças e passíveis de resposta prática. Tem o propósito de aprofundar a compreensão do professor, do seu problema. Por isso, adota uma postura exploratória, que indica o tipo de resposta adequada à situação apresentada. A pesquisa-ação propicia a interpretação que ocorre do ponto de vista de quem atua e interatua. As ações e transações se interpretam em

relação à compreensão que o indivíduo tem de sua situação e suas crenças sobre ela; as intenções e objetivos do sujeito, suas decisões, o reconhecimento de determinadas normas, princípios e valores para o diagnóstico, estabelecimento de objetivos e a seleção de cursos de ação

Assim, no desenvolvimento desta pesquisa, estarão contidas ações planejadas e executadas no sentido de intervir no processo pedagógico propondo uma metodologia de ensino, na qual os participantes estarão envolvidos em processo de observação, reflexão e possibilidades de mudança. Desta forma, é o gênero de pesquisa que vem ao encontro da problemática encontrada, possibilitando mudanças na conclusão do processo pedagógico.

Para a realização deste estudo, escolheram-se como sujeitos 29 alunos do Curso de Letras da Universidade do Contestado, II fase, na disciplina Teoria da Literatura. Eles irão desenvolver os trabalhos propostos e responderão aos questionários, bem como serão entrevistados sobre a nova metodologia de ensino de que estarão participando.

A metodologia segue um plano de ação, um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e um relato do resultado. O ponto central está na investigação-ação e no planejamento da intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente, culminando com o relato dos resultados e análise crítica. A pesquisa-ação, considerada sua

metodologia, permite a discussão dos problemas e definição de ações a serem implementadas para se chegar à situação desejada e transformar a realidade.

Esta pesquisa, seguindo a já citada metodologia, compreende fases distintas.

a) A **primeira fase**, que denominaremos de **exploratória**, subdivide-se em dois momentos: no primeiro, estarão sendo levantados dados sobre os cursos de graduação da Universidade do Contestado, em relação à situação de leitura. Para tanto, serão entrevistados, por meio de questionários, 290 acadêmicos dos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Serviço Social, Pedagogia, Letras e Processamento de Dados. O segundo momento, direciona-se à exploração da clientela-alvo da pesquisa, ou seja, 29 alunos do Curso de Letras, fase II. Para tanto, será utilizado um instrumento de levantamento de dados, composto de 10 perguntas, que serão aplicadas pela pesquisadora aos sujeitos envolvidos, objetivando a efetivação de um diagnóstico.

Esta fase da pesquisa tem o objetivo de diagnosticar “o que falta” e as potencialidades dos sujeitos. Nesta fase, também estão compreendidos outros momentos: a formulação do problema, seleção da amostra, realização do seminário e coleta de dados, análise e interpretação dos dados.

A **segunda fase** caracteriza-se pela elaboração de um plano de **intervenção**, que “corresponde ao que precisa ser feito ou transformado para

realizar a solução do problema constatado.

Assim, têm-se duas fases distintas neste trabalho científico: a) pesquisa feita – ancorada no método da pesquisa-ação, buscando levantar os fenômenos passíveis de análise; b) a intervenção fundamentada na metodologia do ensino com pesquisa e leitura.

1.6 Pressupostos Teóricos

A Universidade do Contestado é uma instituição de ensino superior criada pela comunidade e voltada para a comunidade. Seus fins e compromissos estão estreitamente ligados ao contexto social em que se situa. Suas funções básicas - ensino, pesquisa e extensão - se definem a partir de seu projeto pedagógico e do envolvimento/compromisso com a comunidade circundante. *“Decorrente deste pressuposto, a Universidade do Contestado fundamenta seu projeto numa concepção sócio-histórica e define o ensino como meio para aquisição de novos conhecimentos, atitudes, hábitos e valores.”* (Projeto Pedagógico da UnC, 1997).

Com relação à produção do conhecimento, o Projeto Pedagógico prevê: *“A Universidade do Contestado tem como finalidade a aprendizagem criando condições favoráveis à aprendizagem, oportunizando um ambiente adequado*

para a produção do conhecimento. Em vista disso, as metodologias de ensino utilizadas são o corolário para a concretização desta filosofia”.(Projeto Pedagógico da UnC, 1997). O próprio projeto já antecipa a visão de ensino devidamente voltado para as condições regionais e levando em conta o contexto social. Considera-se, ainda, o projeto acadêmico da UnC - que se orienta para o vocacionamento regional, com sua atenção voltada para o desenvolvimento do potencial científico da região, num sistema de ensino contextualizado”.(Projeto Pedagógico da UnC, 1997).

Desta forma, como se pode observar, a UnC desenvolve o ensino, a pesquisa e a extensão integradamente, visando à formação de profissionais pesquisadores e críticos. O projeto institucional define o perfil para seus cursos de graduação que, com sua especificidade, buscam a construção do conhecimento.

Assim, o Curso de Letras toma para si o compromisso com a formação do profissional da área. Tem como objetivo específico de desenvolvimento do seu espírito científico, voltado para a pesquisa e construção do saber, buscando novas metodologias de ensino e visando à formação dos professores para as necessidades emergentes da sociedade de um modo geral e, em especial, da região em que se encontra.

Neste contexto, as disciplinas que compõem a grade do Curso de

Letras têm diretrizes de dimensão mais ampla, ao mesmo tempo que se ocupam com seu específico, como é o caso em questão, o ensino da leitura, cujo paradigma adotado apóia-se no ensino com pesquisa, que é fundamentado no "aprender a aprender".

Para MORAES (1997), com todas as transformações que estão ocorrendo no mundo, mais do que nunca é preciso aprender a viver com a incerteza. É preciso desenvolver a autonomia nos alunos e também nos professores, com auxílio de ambientes de aprendizagem, levando-os a aprender a aprender. Isso implica ter a condição de refletir, analisar e tomar a consciência de que sabemos e dispomo-nos a mudar os conceitos que possuímos, seja para processar novas informações, seja para substituir conceitos cultivados no passado e adquirir novos conhecimentos.

"As crianças aprendem a investigar, dominar as diferentes formas de acesso à informação, desenvolver a capacidade de avaliar, reunir e organizar informações mais relevantes. Necessitam de metodologias que desenvolvam habilidades para manejar e produzir conhecimento que levam ao questionamento, às manifestações de curiosidade e criatividade e ao seu posicionamento como sujeitos diante da vida". (p 144)

Nesta concepção, a educação objetiva preparar o indivíduo para a vida sócio-política e cultural, cumprindo seu ideal político, que é a emancipação do homem. O que distingue esta proposta "é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria, entendendo a educação como processo de

formação da competência humana, com qualidade formal política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética.” (DEMO, 1996, p.1).

Propondo uma ação educativa voltada para a pesquisa, o ensino e a prática da leitura têm como condição primeira que o professor e o aluno sejam pesquisadores, que manejem "*a pesquisa como princípio científico e educativo e como atitude cotidiana*". Ao adotar esta metodologia, o aluno deixa de "ser objeto de ensino para ser parceiro de trabalho do professor. (DEMO, 1996 : 2).

Segundo ainda esse autor:

“O que marcará a modernidade educativa é a didática do aprender a aprender, ou do saber pensar, englobando, num só todo, a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo e crítico (...). A competência que a escola deve consolidar e sempre renovar é aquela fundada na propriedade do conhecimento como instrumento mais eficaz para a emancipação das pessoas.” (p.33)

É nesta perspectiva de educação que queremos abordar o ensino da leitura, porque a entendemos como atividade fundamental, desenvolvida pela escola e pela sociedade: o que se pretende é superar a leitura como mera reprodução e buscar uma metodologia que torne possível a produção do conhecimento novo e a formação crítica e reflexiva. Assim, a leitura estará sendo enfocada, neste estudo, sob a perspectiva de ser a atividade constituidora do homem, a forma de instituir-se como cidadão crítico e participativo, sujeito da

sua vida e da sua história.

Saber ler é tão ou mais importante que saber escrever. O conceito de leitura a que nos referimos aqui não é a mera decifração de símbolos. É um processo abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, psicológicos, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. Trata-se de uma leitura crítica que leve para uma contextualização numa perspectiva cognitivo-sociológica.

Percebe-se que grande parte dos problemas encontrados no processo ensino-aprendizagem estão centrados na deficiência da leitura. Não raro, encontramos alunos que não conseguem sintetizar um conteúdo de Literatura ou Filosofia, porque não conseguem perceber idéias centrais e secundárias, fatos mais importantes e seqüência lógica. Muitas vezes, não podem resolver um problema de Matemática, porque não conseguem interpretá-lo.

Neste estudo, estará sendo trabalhada a leitura na perspectiva da interação do autor com o leitor e com o texto. Entende-se, aqui, a leitura como atividade de apreensão, compreensão, interpretação e atribuição de significados – uma atividade constituidora do sujeito.

Na metodologia de ensino com pesquisa, utilizando a leitura no curso superior, considera-se que: a) que o processo de leiturização é necessário para formação do sujeito-leitor-crítico e reflexivo; b) que a leitura contribui para a

formação e aperfeiçoamento do homem/aluno/professor; c) que a leitura é imprescindível no processo de produção do conhecimento; d) que a implantação desta metodologia vai contribuir para a mudança da prática pedagógica, substituindo a repetição pela criação e construção de novos conhecimentos; e) que o ensino com pesquisa, tendo a leitura como elemento facilitador da aprendizagem, é paradigma de educação que responde às necessidades do novo milênio, que exige um cidadão crítico, reflexivo e criativo.

2. O PROCESSO DE LEITURA

2.1 O que é ler?

Para buscar o significado do ato de “ler” é preciso, primeiro, compreender o significado da palavra, à luz da análise semântica e metafórica do termo e do próprio ato.

Conceituar o ato de ler nos leva a percorrer os caminhos da lingüística, da gramática, da sintaxe, da semântica, da estilística para elaborar um conceito que abranja a verdadeira dimensão que a palavra contém. Alguns autores e estudiosos se ocuparam em interpretar o ato de ler e destacaram sua importância na formação do homem como cidadão.

O verbo “ler” é de origem latina- *legere*. Trata-se de um verbo que pode ser definido como “ato de percorrer com a vista o que está escrito”; “ver e estudar a coisa escrita”; “decifrar ou interpretar o sentido de”; “reconhecer, perceber decifrar”; “ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras”. Assim consta o verbete em FERREIRA (1986). Estas definições implicam a existência

de um leitor, de um código e de um autor. Este usa o código linguístico para comunicar-se, no tempo e no espaço, com o leitor.

Para CAGLIARI (1989), **ler** é uma atividade fundamental, desenvolvida pela escola para a formação dos alunos. Reforça ele que a leitura é uma extensão da escola na vida das pessoas, destacando que a maior parcela de nosso conhecimento é conseguida por meio da leitura. Leitura, neste sentido, não significa um ato mecânico de mera decifração de símbolos:

“O ato de ler é uma atividade extremamente complexa que envolve aspectos semânticos, fonéticos, culturais e ideológicos. Transcende pois à mera decifração de símbolos para atingir o significado das palavras e frases, na mensagem denotativa e conotativa transmitida. A leitura é reveladora de uma interpretação que o leitor faz da interpretação que o escritor fez da sua leitura de mundo”. (CAGLIARI, 1989:148)

Frank SMITH (1981) define leitura como um processo no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los.

BRANDÃO e MICHELETTI, in CHIAPINI (1997), apontam:

“o ato de ler como um processo abrangente e complexo, é um processo de compreensão, de intelecção do mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem, a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto.” (p.17)

Este conceito do ato de ler deixa clara a posição de que a leitura não é

tarefa mecânica e desprovida de um sentido mais amplo. Ela é portadora de palavras com significados vivos, dialéticos e voltadas para o “outro”, com uma intenção clara e definida. Assim entendendo a leitura, a recepção do texto também deixa de ser um ato passivo; o escritor pressupõe um leitor em comunhão com ele por intermédio do texto. A leitura como processo complexo é tema de estudos e pesquisas que objetivam identificar a natureza dos processos mentais e dos fatores que interferem no seu desenvolvimento.

Estudos exaustivos realizados têm buscado a compreensão do processo envolvido na leitura. Podem-se apontar três tendências dominantes segundo MARTINS (1981):

- “1. pesquisas que consideram a leitura como sendo resultante da percepção da forma das palavras e de seus significados;*
- 2. pesquisas que consideram o ato de ler como um processo de elaboração de significado ou de pensamento diante dos símbolos escritos;*
- 3. pesquisas que se referem ao processo de leitura sendo a percepção e compreensão de mensagens escritas de forma paralela às mensagens faladas.” (p.21-22)*

Para o primeiro grupo, a atenção concentra-se no comportamento de percepção da palavra, número, localização, finalidade da leitura e natureza do conteúdo lido. Os componentes do ato de ler, a compreensão do significado deste ato e do que “é a leitura enquanto possibilidade humana, continua oculta” (p.22). No segundo grupo, evidenciam-se o aspecto cognitivo e os processos perceptuais

básicos de leitura, centrando-se no significado do significado sem, entretanto, encontrar uma discussão clara para análise e cognição e para a idéia do significado do significado. Os pesquisadores do terceiro grupo evidenciam a relação entre o ato de ler e o processo de linguagem expressiva estudado pelos lingüistas, colocando a leitura, abrangendo dois processos psicológicos diferentes: a) a decodificação do símbolo escrito; b) a discriminação dos padrões de escrita e som.

Sintetizando esta análise, MARTINS (1981) enfatiza que estes grupos de pesquisadores centralizam seus estudos na importância dada às tendências, para explicar os estágios iniciais e subseqüentes do processo de leitura, deixando em aberto as idéias de **compreensão**, de **interpretação** e de **significado**.

Por se tratar de uma atividade complexa, o ato de ler é entendido como uma atividade mental elaborada que abrange uma cadeia de significados apreendidos pelo leitor, dentro de um contexto e no decorrer de sua história de vida. Sintetizando MARTINS (1985), apontamos a trajetória de desenvolvimento da leitura em três níveis: o sensorial, o emocional e o racional. O nível sensorial começa cedo, por meio do jogo, imagens, cores, sons, cheiros e gestos. Esta leitura dá a conhecer ao leitor de que ele gosta e de que não gosta. É um tipo de leitura que permite revelar-nos. O nível emocional lida com os sentimentos, com o subjetivismo. É a leitura por prazer. Liberta a fantasia, desperta emoções,

desejos, pode servir de *catarse* e como forma de evasão, se analisada sob a perspectiva da sua função. Este nível da leitura tem a ver com a empatia do leitor pelo objeto de leitura. O nível racional é visto como uma conseqüência dos níveis anteriores. Ele acrescenta à leitura sensorial e emocional uma ponte entre o leitor e o conhecimento, propiciando a reflexão e reordenação do mundo objetivo. Esta é uma leitura intelectual que possibilita ao leitor dar sentido ao texto e questionar a individualidade e o universo das relações sociais, permitindo uma leitura crítica da realidade social.

A leitura racional resulta de um distanciamento do nível emocional e sensorial, cedendo espaço para o questionamento. Pela leitura racional, o leitor capta como o texto é constituído na sua estrutura e, para isso, são necessários pressupostos para que possa compreendê-lo no seu todo.

Para SILVA (1981), a compreensão do ato de ler passa a ser uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas, na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita. Quando se trata de educação brasileira, o autor aponta as funções da leitura:

“1. Leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento humano e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano. (O patrimônio simbólico do homem contém uma herança cultural registrada pela escrita. Estar com e no mundo pressupõe, então, atos de criação e re-criação direcionados a essa herança. A leitura, por ser uma via de acesso a essa herança, é uma das formas do homem se situar com o mundo de forma a dinamizá-lo.) 2.

Leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; e contrariamente à evasão escolar. 3. Leitura é um dos principais instrumentos que permite ao ser humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para se poder chegar à práxis. 4. A facilitação da aprendizagem eficiente da leitura é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a massificação galopante, executada principalmente, pela televisão. 5. A leitura, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem.” (SILVA, Ezequiel Theodoro. 1981:42).

Segundo o mesmo autor, "*ler é, antes de tudo, compreender*". Isto quer dizer que, ao experienciar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo, de apreender os significados mediatizados pelo discurso escrito. O ato de compreender é visto como uma forma de ser; emerge das atitudes do leitor diante do texto, do próprio conteúdo. Portanto, não é suficiente apenas decodificar as representações indiciadas por sinais ou signos. Há um posicionamento do leitor diante do texto: o leitor transforma-o e transforma-se.

Na leitura, há dois elementos presentes: o leitor e o documento escrito. Para SILVA (1981), "*o encontro proporcionado pela leitura deve ser entendido como a comunicação entre o leitor e os signos lingüísticos que formam a trama-tecido do texto*" (p.45). É aí que se restauram os significados mediados por símbolos, colocando "*a leitura em íntima relação com a hermenêutica*". (p.45)

“Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão

registrada pela escrita e passa a compreender o mundo.”
(SILVA, 1981 : 45)

No processo cognitivo, o ato de ler é um processo mental de vários níveis e que contribui para a agilização e treinamento do intelecto. Esse processo de transformar símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige grande atividade mental, pois se colocam em funcionamento as células cerebrais. *"A combinação de unidades de pensamento em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial.”* (BAMBERGER, 1987 : 10)

Assim entendendo, quando se lê um texto traz-se à mente algum conhecimento anteriormente percebido e vai-se somando com o atual e ampliando o esforço intelectual. Nesta concepção, leitura é aprendizagem. Portanto, o *"aprimoramento da capacidade de ler também redundando na capacidade de aprender como um todo”*.(BAMBERGER, 1987:10)

Inúmeros estudos têm provado que leitura é a mola propulsora do desenvolvimento do homem. Entendemos que é tarefa da escola proporcionar um espaço para o desenvolvimento da leitura, considerada sua relevância no desenvolvimento das habilidades intelectuais.

No que tange ao ensino da leitura, só tem sentido falar sobre ela,

referindo-se ao ato de ler "existencializado por um sujeito-leitor, na sua trajetória de vida ou no seu constante vir-a-ser". Isto, em relação à educação, pode ser assim explicado:

“O fenômeno da educação ocorre no interior do fenômeno da existência humana, pois a educação somente se concretiza no homem, pelo homem e para o homem, que através dos objetos de sua percepção, mostra (aponta para) um horizonte externo (...). Neste sentido, educação é o exercício da liberdade do homem para estruturar o seu projeto de existência para viver os diferentes horizontes da cultura.” (SILVA, 1981:77)

Para o autor, a existência humana se realiza por meio da dialética homem-mundo. Educação é resultado dessa dialética; como tal, evidencia-se como sendo um projeto pelo qual o homem apreende os significados que estão em circulação no interior do seu mundo histórico e cultural. Assim, *"educação é o projeto de conscientização do mundo, de hominização, mesmo porque homem e mundo são elementos inseparáveis"*. (SILVA, 1981).

O ato de ler, em relação à educação, evidencia-se como pretexto para a formação da consciência crítica: *"o documento escrito deixa de ser o simples instrumento de produção que o professor fornece ao aluno para transformar-se num "a partir de" veiculador da tradição histórica e cultural, passada e presente"*. (SILVA, 1981)

A leitura funciona como uma espécie de trampolim para um mergulho no conhecimento e como ponto de partida para elaboração do conhecimento

NOVO.

Nesta perspectiva, leitura é alguma coisa que vai além do texto escrito. Começa muito antes de haver o contato com ele. Começa com o diálogo entre leitor com o objeto lido, seja gesto, som, imagem ou escrita. Assim, **aprender a ler** - significa **aprender a ler o mundo - dar sentido a ele**. Para isso, é preciso **apreendê-lo**, isto é, **compreendê-lo**.

Neste estudo, estaremos conduzindo nossa análise com fundamento num conceito de leitura como um processo constituidor de homem enquanto ser. É um processo que evolui como nós evoluímos e avançamos no conhecimento. O ato de ler tem a conotação de **apreender, compreender, interpretar**. O ato de ler pressupõe capacidade de exteriorizar, falar e escrever com uma reelaboração própria. O ato de ler pressupõe capacidade de análise, síntese e posicionamento crítico, percebendo as entrelinhas e as ideologias contidas nos contextos lidos.

MARTINS, in SILVA (1981), reforça esta idéia:

“(...) desde a alfabetização até as formas mais complexas de encontro com textos na universidade, é uma forma de atribuição contínua de significados. Dessa forma, o leitor, seja ele a criança no início da alfabetização ou o adulto já na universidade está num contínuo de atribuição de significados, de expectativas de visão e de chegar à idealidade daquilo que está sendo mostrado pela cartilha e pelos diferentes tipos de texto.” (p.30).

Em síntese, o ato de ler pressupõe interação e contextualização desde

sua forma mais simples de leitura à mais elaborada e complexa. Por se tratar de uma atividade complexa, o ato de ler é entendido como uma atividade mental elaborada que abrange uma cadeia de significados apreendidos pelo leitor, dentro de um contexto e no decorrer de sua história de vida.

2.2. Ler- apreender, compreender e interpretar

Tomando-se o conceito de leitura como um processo de atribuição contínua de significados, algumas questões devem ser elucidadas. Elas dizem respeito ao entendimento que se tem de apreensão, compreensão e interpretação.

Apreensão é a capacidade de passar para a consciência, ter a percepção do objeto. A **compreensão** é a capacidade que temos de alcançar com a inteligência um determinado objeto, percebê-lo; é a possibilidade de apropriar-se e aprender alguma coisa, assumindo sua intenção total, seu simbolismo. A **interpretação** é a capacidade de ajuizar a intenção ou o sentido do objeto, é a possibilidade de conceituar, buscar o real e projetar a totalidade de significados do objeto.

Quando falamos em leitura, sob a ótica que ora apresentamos, como processo contínuo de atribuição de significados, três conceitos são fundamentais

para esclarecer o ato de ler: conceito do **ato de apreender**, conceito do **ato de compreender** e conceito do **ato de interpretar**. Baseamo-nos nos conceitos de MARTINS (1981) para elucidá-los. O ato de **apreender**, ou de passar para a consciência, “*é um ato seletivo diante de cada objeto percebido e situa-se no panorama geral da experiência*”. (p.25). A percepção é, por sua vez, a tomada de consciência para os objetivos. Sempre que me dirijo para os objetos, passo a apreendê-los como algo que está presente aqui e agora. Apreender é passar para a **consciência** o objeto e tê-lo comigo, como possibilidades de serem descritos e denominados. Essa tomada de consciência é característica da percepção, que é “um direcionar-se para os objetos”. O autor chama esse estado de consciência de “Ego acordado”, e refere-se ao fato de o ser-humano manifestar-se por de um “estado-de-consciência”. É este “estado-de-consciência” que sustenta o homem na sua vida, na sua existência, e principalmente, na existência com os outros. (p.25).

Ao explicar o ato de **compreender**, enfatiza que ele existe conjuntamente ao estado-de-consciência. Compreensão não é só habilidade de fazer ou ser competente para algo. É a “potencialidade de Ser e de conhecer aquilo de que se é capaz”. Na compreensão, está sempre implícita a possibilidade de interpretação, que é “*uma possibilidade de apropriação e de apreensão daquilo que foi compreendido*”. (p. 26)

“Compreender é assumir a intenção total, não apenas assumir o que as coisas representam, o seu simbolismo, as suas propriedades, mas o modo específico de existir das coisas que se expressam na composição do texto, nas idéias que se desvelam, no pensamento do autor do texto. (...) é o mergulhar no objeto da reflexão para sair dele com a apreensão, com o significado atribuído. (...) O ato de compreender, portanto não constitui apenas um ato racional; ao contrário, talvez esteja mais dirigido para o emocional, para o estado-de-consciência, ou estado-de-preocupação atenta do Ser.” (MARTINS, in SILVA.p.27)

Compreender, portanto, para MARTINS (1981), refere-se à possibilidade de organizar o mundo e as coisas. Constitui um estado básico da existência do ser-do-homem.(p.27). É pela compreensão que se dá um significado visível a cada gesto, palavra humana ou silêncio. *“A compreensão dá-se na concretude do homem, não na sua racionalidade.”* (p.28). Afirma o autor que é difícil dizer onde tem início a compreensão, e que a lógica é incapaz de explicá-la. Por outro lado, a **interpretação** é um aspecto seguinte ao ato de compreender:

“Ao interpretar não se está atribuindo um significado para alguma coisa nua, simples e vaga, que esta diante de nós, nem tampouco está-se atribuindo valores. Mas quando algo se situa diante de nós, como algo a ser interpretado, este algo já possui um envolvimento, um aspecto que foi desvelado na nossa compreensão. É este envolvimento já existente que se mostra por meio da interpretação.” (MARTINS, in SILVA: 1981. p.28)

Portanto, o que é compreendido e existe para nós torna-se conceitual, possível de ser interpretado, o que é precedido pelo ato de compreender. A

interpretação fundamenta-se naquilo que temos diante de nós num real, numa possibilidade de conceituação. A compreensão, por sua vez, desvela, torna visível o que está oculto, e o que está oculto projeta-se numa totalidade de significados.

*“Quando aquilo que está oculto se desvela, torna-se visível através da compreensão dizemos que estas entidades ocultas possuem significados. **Significado** é aquilo que se mantém oculto e que se desvela apenas pela inteligibilidade. Note-se que o significado não está nas coisas e nos objetos, nem nas palavras e nas proposições, mas constitui uma possibilidade de desvelamento, de atribuição, que é característico do Ser-do-Homem. O significado é a possibilidade que algo possui de tornar-se visível como algo que é.” (MARTINS, in SILVA.p.29)*

Neste contexto, **leitura** não pode nunca ser conceituada como uma decifração de símbolos. É uma atividade complexa que implica atribuição contínua de significados. A atribuição de significados é ponto alto da leitura, fruto da interpretação, resultado da compreensão, que é posterior à apreensão do objeto. Sob este conjunto de conceitos que explicam a dimensão da leitura é que se pretende desenvolver uma ação adequada com textos, na universidade, numa proposta de ensino com pesquisa.

2.3 A Leitura como Atividade Interativa

Leitura não é um ato mecânico, como também não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos: o autor, seu universo, seu lugar na estrutura

social, suas relações com o mundo e com os outros.

“Recorde-se o célebre e belo quadro de Renoir, La Liseuse: a mulher e seu livro, toda a luz em sua face e em seu livro, olhos baixos presos ao texto, indiferentes ao espectador, ao “em volta”; e nem há o “em volta”, que é feito só de sombras e cores, azuis e verdes e cinzas. Nenhuma forma, ser ou objeto: só a mulher e seu livro, e a luz que ilumina rosto e página, nada mais. Será a leitura esse ato solitário, que afasta o mundo e do mundo? Só o leitor e o texto?” (SOARES, in ZILBERMAN, 1988.p.18)

SOARES (1988) inicia assim a discussão sobre as condições sociais da leitura, aprofundando a questão sobre o ato da leitura e refutando veementemente a idéia de leitura como um “ato solitário que afasta o mundo e o leitor do mundo”. Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação e diálogo. (p.18).

Ao colocar a leitura como um processo interativo, alguns psicólogos da educação se referem ao desvendamento do texto que se dá pela percepção de diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si. Dessa forma, todos os conhecimentos sobre ortografia, sintaxe, semântica, pragmática, que o sujeito-leitor possui, são utilizados para acessar o texto.

É deste ângulo da questão que se irá tratar neste capítulo. Para tanto,

estaremos nos valendo dos estudos de SOARES (1988), FOUCAMBERT (1989), SILVA (1981), ORLANDI (1981), FREIRE (1994), KLEIMAN (1988), SOLÉ (1998), BAKHTIN (1979). Esses autores buscam resgatar a leitura na sua perspectiva social, enfocando principalmente a interação que se estabelece entre leitor-escritor-texto-contexto.

Interação, tal como o próprio sentido da palavra diz, é a ação que se realiza mutuamente entre duas ou mais pessoas ou coisas, numa forma recíproca de troca. Num processo interativo portanto, em que cada informação, cada dado obtido vai desencadear uma resposta. Para KLEIMAN (1988), o conceito de interação na leitura vai além da segmentação do texto, com o objetivo de identificar idéias principais, responder a perguntas ou estabelecer e inferir relações entre os segmentos. Entende que estes desempenhos são manifestações do processo de leitura que não se reduz a um conjunto de capacidades e que, por sua vez, não constitui o ato da compreensão, no sentido que abordamos neste estudo.

Há pesquisadores que agrupam em dois modelos hierárquicos as considerações acerca da leitura sob a ótica interativa: modelo ascendente – button up; modelo descendente – top down.

Assim SOLÉ (1998) sintetiza os modelos:

“No primeiro se considera que o leitor, perante o texto,

processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases, em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. (...) O modelo descendente – top down – afirma o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-los.” (SOLE, 1998.p.23)

Nos dois modelos, o processo de leitura “*é seqüencial e hierárquico – é a partir das hipóteses e antecipações prévias que o texto é processado para sua verificação*”. (p.24).

No modelo interativo, o processo de leitura não está centrado nem no leitor, nem no texto: “*o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para constituir sua interpretação sobre aquele.*”(p.24) Nesta abordagem, o sujeito - leitor serve-se dos conhecimentos que possui para compreender o texto.

Os níveis de conhecimento, então, servem de “input”, em qualquer momento, para um outro nível, e, quando um nível de análise é impedido por falhas na “fonte” de conhecimento, outras fontes fornecem maneiras alternativas de determinar o significado (KLEIMAN, p.38).

Resumindo estes modelos, pode-se dizer que o ascendente é um modelo centrado no texto. As propostas de ensino baseadas neste modelo atribuem grande importância às habilidades de codificação, considerando que o

leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. No modelo descendente, o leitor usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos, num processo seqüencial e hierárquico. A proposta de ensino decorrente deste modelo privilegia o reconhecimento global das palavras em detrimento das habilidades de decodificação.

O modelo interativo de leitura não está centrado nem no leitor nem no texto, mas no **conhecimento** do mundo e do texto, para construir uma interpretação sob o aspecto do ensino. Este modelo privilegia a necessidade de o aluno processar os elementos do texto que levam à compreensão, desencadeando, portanto, uma ação pedagógica diversa da tradicionalmente voltada para a forma em detrimento do conteúdo do texto.

SOLÉ (1998) enfatiza que para ler é necessário dominar habilidades de decodificação e aprender as estratégias que levam à compreensão. Supõe-se que o *“leitor seja um processador ativo do texto e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão.”* (p.24)

ORLANDI (1983), objetivando descrever o processo da leitura, serve-se da pragmática e dos estudos de PRAT (1977), TIERNEY e LAZANSKY (1980). Sob o ponto de vista desses teóricos, no processo de leitura *“são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação de*

ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura”.(p.39) Refere-se aquela autora às condições de produção da leitura que são determinadas por esta relação, e que, por sua vez, recuperam o caráter aberto do texto. Sob esse prisma, ocorre um esvaziamento do texto quando ele é trabalhado na educação como objeto acabado, sem permitir a interlocução do leitor com o texto - fato comum no ensino tradicional.

Nessa linha de análise, é importante destacar as relações que são instituídas entre o autor e entre este e o contexto. É na interlocução que se estabelece entre eles, que se dá o processo de interação.

A recepção de um texto, para BRANDÃO e MICHELETTI (1997), “não é um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real, quer seja ele virtual. ECO (1979), citado pelas autoras, nos informa que “um texto é emitido para que alguém o atualize. Um texto quer alguém que o ajude a funcionar.” O ato da leitura leva o leitor a completar o texto: “o leitor é aquele que vai fazer “funcionar” o texto na medida em que é atualizado, é operado lingüística e tematicamente pelo leitor” que o ajuda a funcionar” (18). O leitor, portanto, é um elemento ativo do e no processo de leitura.

“A interação leitor-texto se faz presente desde a origem do texto: “operar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro”(Eco,p.57). (...) “Um texto postula o próprio

destinatário como condição indispensável não só de sua capacidade comunicativa concreta como sua potencialidade significativa".(ECO, in BRANDÃO e MICHELETTI,1997, p.18)

BAKHTIN(1979), citado por BRANDÃO e MICHELETTI (1997), diz que o leitor se institui no texto em duas instâncias: a) no nível pragmático, o texto, enquanto veiculador de uma mensagem, está atento em relação ao seu destinatário, mobilizando estratégias que facilitam sua comunicação. O leitor mobiliza seu universo de conhecimento para dar sentido, resgatar a interdiscursividade do texto; o texto é tido como veiculador de uma mensagem; o autor “orienta sua fala tendo em vista o público alvo selecionado”; b) no nível lingüístico-semântico, “*o texto é uma potencialidade significativa que se atualiza no ato da leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado*”- *é o movimento da leitura, o trabalho de elaboração de sentidos que dá concretude ao texto*”. (p.19)

Assim posto, entende-se que o leitor não é passivo diante do texto. O texto, por sua vez, “não diz tudo objetivamente – é sempre lacunar”, apresenta vazios que devem ser preenchidos pelo leitor. O leitor, à medida que lê, preenche as lacunas do texto, põe em funcionamento o texto, numa atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual.

A interação leitor-texto é, também, trabalho de atribuição de sentidos, assentado na colaboração mútua. MAINGUENEAU (1990) comprova que o texto se transforma numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação: o leitor pode ampliar o sentido do texto e pode filtrar e selecionar a interpretação. Observa, ainda, que “toda obra verdadeira, no curso de seu processo enunciativo, forma o seu leitor”. O leitor por sua vez, segundo BRANDÃO e MICHELETTI (1997), “conforma” o texto, à medida que é cooperativo, ativo, consciente, interpreta e desvenda significados numa relação dialógica com o texto. A partir destas colocações, o leitor crítico, de acordo com essas autoras, pode ser assim caracterizado:

“ - não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. A palavra, para ele, é signo e não sinal (no sentido baktiniano). Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;

- é cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas;

- é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador;

-é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações.” (p. 21).

Sob estes aspectos, leitura é concebida como um processo de enunciação e o leitor como um co-enunciador que resgata o caráter dialógico, a

dimensão social e histórica da linguagem.

Nas fases iniciais de escolarização, surge a questão do “ensino” da leitura. ORLANDI, in KLEIMANN (1996), refere-se ao surgimento do paradoxo do “ensino” da leitura, dizendo não ser possível “que o leitor recupere sua condição de interlocutor se é por meio do professor que se institui a interação.” Isso decorre da ação do professor que se utiliza de “sua competência discursiva para selecionar aspectos formais relevantes” e se “utiliza de seu conjunto de leituras para selecionar aspectos intertextuais relevantes” (p.39).

A ação do professor frente à leitura, do ponto de vista da interação, deve ser uma ação “constitutiva da relação entre o leitor e o autor”. A autora vai além, enfatizando que as maiores dificuldades que o aluno tem na leitura e sua passividade diante do texto não são conseqüências da ação do professor, mas de uma “inação, do ponto de vista do ensino da leitura, pois a passividade é produto da intervenção do professor como único interlocutor.” (p.40). Isso é resultado das práticas pedagógicas direcionadas para a utilização do texto como pretexto para o ensino de normas gramaticais, do léxico ou como veículo de informação. LAJOLO (1986) posiciona-se contrária a este objetivo do texto como pretexto do ensino de questões específicas da gramática, deixando claro que esta prática mata o leitor antes de nascer, inibindo qualquer possibilidade de empatia com leitura e com o texto. É certo que os resultados negativos do ensino da leitura como um

mecanismo de decodificação trazem sérios prejuízos para a formação do leitor e impedem o processo de interação que poderia se estabelecer entre o autor e o leitor.

FOUCAMBERT (1989) destaca o estado atual das pesquisas sobre o processo de leitura, enfatizando “as inovações que se negam a reduzir o aprendizado da leitura a um mecanismo de decodificação (que até hoje é o princípio subjacente a todos os métodos) e exploram as condições que permitem uma melhor entrada na escrita através do significado”. (p.52).

Diz ainda FOUCAMBERT:

“O estado atual das pesquisas dificilmente permite testar hoje o lugar, o papel e o modo de usar essa correspondência entre grafemas e fonemas. Não basta reunir essas condições num protocolo experimental; será necessário também controlar rigorosamente de que maneira os sujeitos se tornam leitores. Devemos, portanto, criar novas condições de aprendizagem, tornando possível a entrada inicial pelo significado, para fazer então uma observação mais precisa da natureza do papel dessa correspondência.” (p.53)

Sob essa ótica, o maior erro está em fazer a leitura depender da decifração, que é um princípio muito subjacente em grande parte dos métodos de leitura.

Esta questão é trazida para este estudo pelo fato de que se faz necessário entender como os sujeitos se tornam leitores. A partir disso, a escola

deve criar novas condições de aprendizagem que permitam ao **incipiente leitor/ leitor em formação** perceber significados contidos no texto e não só a mera correspondência ou relação entre os grafemas e fonemas desse mesmo texto.

3. A LEITURA E O ENSINO COM PESQUISA

3.1 O Ensino Superior e a Educação.

Para aprofundar este estudo sobre leitura, faz-se necessário dizer qual o conceito de ensino e de educação superior que o sustenta.

Ensino superior é aquele que acontece na universidade, instituição que, segundo FERREIRA (1986:1738), tem a função precípua de garantir a conservação e o progresso nos diversos ramos do conhecimento, pelo ensino e pela pesquisa. Na etimologia latina, *universidade* é a totalidade ou universalidade dos conhecimentos de que o homem tem necessidades para viver com plenitude. A universidade consiste em um local adequado para a elaboração do conhecimento novo e do conhecimento crítico. É o laboratório das invenções onde os esforços são acumulados e repetidos para impulsionar o crescimento intelectual da humanidade. Sua meta é abrir espaços que permitam a reflexão epistemológica e crítica.

Por ser uma instituição voltada para a sociedade, a universidade centra suas ações em torno de eixos que caracterizam sua essencialidade e que se concretizam nas suas três funções básicas: o ensino, a pesquisa e a extensão. Esses três eixos e funções definem o perfil da universidade, calcado nas três dimensões fundamentais: a institucional, a histórica e a organizacional. A dimensão institucional representa o conjunto das características de cunho filosófico, sociológico e político, compondo o projeto político da universidade. A dimensão histórica diz respeito às interações e à dimensão prospectiva configuradora de situações novas que a universidade pode gerar na sociedade e que esta pode gerar naquela. A dimensão organizacional, por fim, compreende o plano operacional da universidade e todas as condições necessárias à sua execução.

Feita esta introdução, é possível definir ensino superior, uma vez que as três dimensões citadas interferem de modo decisivo no processo de educação que ocorre no interior da universidade.

O termo *ensino*, para FERREIRA, refere-se a “informação ou esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação ou a um fim determinado”. No que diz respeito à educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, em seu Artigo 43, diz:

“A educação superior tem por finalidade: I – estimular a

criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e o pensamento reflexivo(II); III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (...).”

Assim, é compromisso da educação superior envidar todos os esforços para desenvolver uma educação voltada ao crescimento da ciência, da tecnologia e do homem em plenitude, utilizando para isso todos os recursos disponíveis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 1º, diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Conceitos e definições de vários autores e filósofos apontam a educação como um processo dinâmico. A educação é o movimento constante, uma sucessão de estados de um sistema que se transforma rumo ao desenvolvimento.

BRANDÃO (1985) aponta uma das definições possíveis de educação:

“é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. (...)”

Não pode, pois ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos; nem como a mera adaptação do indivíduo ao meio. É a

atividade criadora, que visa a levar o ser humano e realizar potencialidades físicas, morais e espirituais.

Não se reduz à preparação para fins exclusivamente literários, como uma profissão, nem para o desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte". (BRANDÃO, 1985. p.63.)

A idéia de processo presente na educação, no nosso entendimento revela um “antes” e um “depois”, que se diferencia pela concretização de determinadas habilidades, aptidões no ser humano, que caracterizam um processo de crescimento. Nesta perspectiva, concordamos com PINTO (1991), quando enfatiza, no conceito de educação, o papel da sociedade como mediadora do processo educativo, destacando seu caráter histórico-antropológico. Assim, o autor destaca os caracteres da educação: a) a educação é um processo; b) é um fato existencial; c) é um fato social; d) é um fenômeno cultural; e) não consiste na formação uniforme dos membros do grupo; f) desenvolve-se sobre o fundamento do processo econômico da sociedade; g) é uma atividade teleológica; h) é uma modalidade de trabalho social; i) é um fato de ordem consciente; j) é um processo exponencial; l) é por essência concreta; m) é por natureza contraditória.

Essa idéia de processo, de historicidade e do social também é enfatizada por Paulo Freire, quando diz que “ninguém educa ninguém, como

tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1994). Como este processo está intimamente imbricado com o contexto sócio-histórico, não é, portanto, um processo ingênuo. A não-neutralidade do ato educativo abrange uma gama de outros conceitos: conceito de sociedade, de homem, de trabalho, de escola, das relações sociais, das relações do homem com o trabalho e das relações do homem com o próprio homem. Esses conceitos estão intimamente ligados entre si e determinam as políticas e diretrizes da educação desde a infantil à superior, definindo um paradigma de ensino. A educação, na universidade, deve ser a propulsora do desenvolvimento. Para tanto, ela deve superar a mera reprodução e repasse de conhecimentos e buscar novas alternativas que abram espaço para o novo. A universidade, muitas vezes, pereniza as relações autoritárias que existem em seu exterior. Para agravar o problema, há grande distância entre a teoria e a prática, ocorrendo a reprodução da divisão social, a manutenção dos privilégios de classe em detrimento de uma ação pedagógica democratizadora. A universidade, às vezes, serve como aparelho ideológico do Estado, deixando de cumprir sua função de ser o fator básico de mobilidade social, para ser mera reprodutora de conteúdos e perpetuadora das diferenças sociais.

As formas pelas quais a universidade veicula a ideologia são diversas:

a) pela concepção de educação que tem; b) pela concepção de sociedade e de

homem; c) pela concepção de aprendizagem; d) pela sua organização como um todo; g) pelos conteúdos e pelo material bibliográfico que utiliza; h) pela fragmentação do ensino.

Esses fatores revelam como a universidade está organizada, e isso é o resultado da organização da sociedade como um todo. O saber é posse dos donos do poder, e a universidade com seus mecanismos acaba excluindo parte da sociedade. BOURDIEU e PASSERON (1977) explicam a violência exercida por meio da ação pedagógica, que é um poder arbitrário de imposição e que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima. Desta forma, o trabalho pedagógico, ao invés de libertar e desenvolver a crítica, consiste num trabalho de vinculação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, isto é, um “habitus” como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após cessar a ação pedagógica, e por isso, capaz também de perpetuar, nas práticas, os princípios do arbitrário interiorizado.

SEVERINO (1998) coloca a Universidade “como lugar de construção de conhecimento científico, filosófico e artístico”, onde os envolvidos são desafiados a buscar o conhecimento novo de forma crítica, reflexiva e criativa. Enfatiza, ainda, o mesmo autor que é preciso ter presente o papel intencional do conhecimento: “única ferramenta dos homens para a construção do sentido de sua

ação individual e coletiva”(SEVERINO 1998). No que diz respeito à educação, refere-se ele:

“A educação institucionalizada continua sendo uma necessidade insuperada. E não se pode ver a Universidade sem referência à educação que se faz imprescindível para este novo momento, para este novo quadrante de nossa história. O que vale dizer que a Universidade só se legitima enquanto lugar e mediação de um projeto educacional, ou seja, significação que a relaciona com a sociedade. (SEVERINO, 1998:15)

É neste ponto que se destaca a ação pedagógica do ensino superior e a importância de um discurso não-ideológico e não-reprodutivista. Para que isso aconteça, a ação pedagógica na educação superior precisa ter uma relação dialética entre a teoria e a prática. Assim, o ato pedagógico é precedido por um projeto intimamente relacionado com a concepção de ensino, de homem, das relações sociais, como já dissemos anteriormente.

3.2 Educar pela Pesquisa

O ensino superior tem sido discutido profundamente, buscando sua essencialidade e a definição de uma metodologia mais produtiva e eficiente para se efetivar a educação na universidade. Definir uma forma de ensinar e os pressupostos teóricos que a embasam não é tarefa das mais fáceis.

O ensino que uma universidade adota é resultante da leitura de mundo que ela faz: é das necessidades emergentes de seu contexto, aliada ao seu projeto

pedagógico, que vai ser “desenhado” o tipo de ensino a ser ministrado no interior da universidade. Dito isto, é preciso olhar, ver, projetar e agir. A sociedade atual exige um indivíduo com determinadas qualidades. Entre estas capacidades, estão a de autodeterminar-se, a de buscar informações nos meios disponíveis, enfim, a de formar um indivíduo crítico e criativo, capaz de transformar problemas em soluções.

O paradigma de educação que prepara e desenvolve estas potencialidades no indivíduo certamente não será o tradicional, que é centrado no professor, nos conteúdos, no repasse de conhecimentos já produzidos. Este paradigma, portanto, não é suficiente para formar o cidadão com o perfil mencionado. Uma educação livresca e reprodutivista não é competente para construir um sujeito-ativo-crítico-dinâmico. Apenas, e no mínimo, serve como meio de perpetuação do “status quo”, limitando as chances de melhoria das condições pessoais e profissionais do cidadão.

Em outras palavras, o ensino que propomos na universidade deve romper com o tradicionalismo, para dar lugar à elaboração e construção do conhecimento num paradigma inovador de ensino. Paradigma, para KHUN (1975), “*indica toda constelação de crenças, valores... partilhados pelos membros de uma comunidade determinada.*” (p. 218); “*as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir*

regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.” (p. 218)

Aplicar essa teoria à educação significa aplicar um conjunto de normas, valores, crenças e metodologias de um paradigma de ensino, em substituição a outro paradigma, conservador. Como toda revolução científica que gera mudança de paradigma, a adoção de um paradigma inovador na educação é um processo de ruptura. Nas palavras de KHUN (1975), *“a transição de um paradigma em crise para um novo... está longe de ser um processo cumulativo obtido através da articulação do velho paradigma.”* (p.116). E isto ele considera uma revolução científica, e para que ela aconteça *“os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções (...) vêem coisas novas e diferentes.”* (p. 146)

KHUN (1975) reforça que *“todas as descobertas causam mudanças de paradigmas ou contribuem para tanto.(...) as descobertas podem ser tanto destrutivas como construtivas: depois da assimilação da descoberta, os cientistas encontram-se em condições de dar conta de um número maior de fenômenos ou explicar mais precisamente alguns fenômenos previamente conhecidos”.* (p. 93). Tal avanço somente foi possível, porque algumas crenças ou procedimentos foram descartados e, simultaneamente, substituídos por outros.

Isso aplicado à ciência também é adequado à educação: não se pode

chegar ao novo, sem primeiro destruir o velho, ou melhor, reinventá-lo. Quando se fala de educação na universidade, busca-se um novo paradigma que supere as deficiências e lacunas na formação do homem, propiciando um ensino que o liberte para criar, elaborar e recriar. Um dos paradigmas que responde às exigências atuais da sociedade deste milênio é o paradigma do ensino com pesquisa. É sobre ele que estaremos discorrendo neste capítulo e, para fundamentar nosso estudo, estaremos revendo autores como DEMO (1996), VEIGA (1996), CUNHA (1996), BEHRENS (1996), KLEIMAN (1995), SEVERINO (1998), que trazem luzes à questão, apontando diretrizes para este paradigma inovador.

No ensino com pesquisa, educação é um processo dinâmico, e por ser processo se entende em constante busca do conhecimento novo, tendo como meio primordial a pesquisa. Então, é papel inalienável da universidade oferecer aos seus usuários um ensino de excelência, mas que lhes permita superar as limitações do velho e tradicional ensino, centrado no professor e no repasse de conhecimento. Nesta proposta de ensino, a ação pedagógica direciona seu foco para pesquisa e formulação própria.

Educar pela pesquisa, para DEMO (1996):

“Não se trata de uma visão pedagógica embora se suponha e inclua, mas de um enfoque tipicamente propedêutico ligado ao desafio de construir a capacidade de (re) construir, na educação básica e superior,

qualidade formal e política.(...) O que distingue a educação escolar e acadêmica de outras tantas maneiras de educar, é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria.”

O ensino com pesquisa, segundo DEMO (1996), consiste naquele ensino que “tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.”

*“Em termos cotidianos, pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. Faz parte de toda prática, para não ser ativista e fanática. Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação. Não só para **ter**, sobretudo para **ser**, é mister **saber**.” (DEMO, 1996:2)*

Assim, uma universidade que não pesquisa, é mera reprodutora de conhecimentos. Para que o ensino esteja à frente das demandas da sociedade, é preciso que se fundamente na pesquisa, que, por sua vez, é baseada na elaboração e construção própria de conhecimento.

BEHRENS (1999) explicita:

“O ensino com pesquisa pode provocar a superação da reprodução, para a produção do conhecimento, em autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos.” (p. 61)

Para essa autora, o desenvolvimento que vem ocorrendo nos últimos

anos na ciência e tecnologia é decorrência da chamada sociedade da informação, e isto tem sido um marco desencadeador para repensar o ensino oferecido nas universidades. Este novo momento exige um paradigma de ensino que supere a fragmentação do conhecimento, a cópia e a transmissão de conteúdos, abrindo um espaço para um ensino com produção de conhecimento – o ensino com pesquisa.

No paradigma do ensino com pesquisa, o professor não precisa ser necessariamente um pesquisador de ponta ou “profissional da pesquisa, o professor é o profissional que não se limita a copiar conteúdos prontos e já elaborados, deve ensaiar textos científicos próprios, geralmente voltados para a área de interesse curricular.” (p. 41). Portanto, o professor é um profissional que tem formulação de proposta pedagógica pessoal, utilização permanente do projeto pedagógico e um compromisso com o desempenho do aluno. Está em constante renovação e elaboração de seus conhecimentos como um aprendiz e pesquisador permanente.

A relação ensino-pesquisa é reforçada constantemente por autores que se preocupam com um paradigma de educação que possa superar os desafios da prática pedagógica na sociedade contemporânea. A preocupação em romper com a visão mecanicista de educação, fazendo uma leitura das estruturas de poder que se instalam no interior, também da universidade, fica clara nas palavras de

CUNHA (1996), quando confronta o ensino tradicional, com reprodução de conhecimento, com uma proposta inovadora, voltada para a produção de conhecimento. O primeiro, fruto de uma educação positivista, prepara o professor para perpetuar e ratificar os “*interesses e práticas sociais presentes em nossa história*”. (p.120). Já o ensino com pesquisa volta-se para a produção de conhecimento que valoriza a ação reflexiva e a capacidade de estudar.

Entre as características apresentadas por CUNHA (1996), in VEIGA, destacamos no ensino com produção de conhecimento:

“Valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento; Estimula a análise, a capacidade do compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias; Valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, características do sujeito cognoscente; Valoriza o pensamento divergente, parte da inquietação e/ou provoca incerteza; Concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, um modo de aprender o mundo, acessível a todos e a qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções; Requer um professor inteligente e responsável, capaz de estimular a dúvida e orientar o estudo para a emancipação.” (p.120)

O ensino com pesquisa, segundo essa autora é um paradigma que abre espaço para a ação reflexiva, não existe apenas o “fazer por fazer”: o aluno faz e “sabe porque faz”. Ao mesmo tempo que o ensino-aprendizagem é visto como um ato consciente, a ação de estudar requer disciplina e capacidade de auto-organizar-se, isto é, concatenar idéias, informações, selecioná-las, compondo

dados que formam um conjunto organizado.

No ensino com pesquisa, a reflexão crítica é fundamental, pois dela resulta a real compreensão de todo processo de ensino. Isto significa que no ato de ensinar e aprender não existe ingenuidade e neutralidade – o professor sabe a finalidade de ensinar, e o aluno compreende a importância de aprender – porque é sujeito do processo – não um figurante-expectador-receptáculo.

A divergência do pensamento, o questionamento, o debate são ingredientes ressaltados para enfatizar que a riqueza do ensino com pesquisa está no processo dialógico, na diversidade e multiplicidade de pensamentos e idéias. O saber pronto e acabado não tem lugar neste paradigma de ensino. Ele é construído, produzido no social, na interação de pessoas – o professor e seus pares, o aluno no coletivo, enfim, pelas trocas efetuadas nas diversas fontes de informação, das quais destacamos a leitura do material escrito.

CUNHA (1996) é contundente quando faz o confronto entre os dois tipos de ensino: com reprodução e produção de conhecimentos. Os enfoques são muito diversos – se o primeiro valoriza o quantitativo, o conhecimento acabado, o imobilismo, a memória, a convergência de pensamentos, a aula tradicional; o ensino com pesquisa busca uma nova dimensão do ensino da aprendizagem, da relação professor aluno e, conseqüentemente, de escola, no caso a universidade. Nesta proposta, **ensinar** significa provocar o aluno a perceber e intervir no

conhecimento socialmente acumulado e percebê-lo de forma interdisciplinar. A relação professor/aluno é a de parceria num projeto de produção de saber. A pesquisa passa a ser o instrumento de ensino, e a escola o local onde ela se realiza para construir o conhecimento.

Como se percebe, o ensino com pesquisa traz uma concepção inovadora de educação e, assim, supõe uma nova concepção de escola, de professor, de aluno, com uma metodologia de ensino diferenciada, tendo uma forma de avaliação diversa da tradicional, que é apenas quantitativa.

Ao explicitar o paradigma do ensino com pesquisa, BEHRENS (1999) o faz utilizando-se das categorias – escola, professor, aluno, metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem. Nesta análise, ela chama atenção para a necessidade de rever a relação que se estabelece entre eles, desafiando a superação das práticas pedagógicas autoritárias e conservadoras, que se preocupam em vencer os conteúdos, em manter a disciplina baseada no silêncio em sala de aula. Dessa forma, mantêm-se, também, o pensamento acrítico e ingênuo na transmissão dos conteúdos e as metodologias reprodutivas.

A escola – universidade – no ensino com pesquisa, assume a conotação de um lugar de acompanhamento da pesquisa, onde se realiza o trabalho coletivo, voltado para a formação da competência humana. É, portanto, um espaço de participação ativa dos envolvidos no processo de ensino. Fundamentalmente, a

universidade passa a ser um lugar onde se educa para a cidadania democrática, onde se instiga a transformação social, num ambiente onde se gestam sujeitos ativos, criativos e participativos.

O professor, nesta abordagem de ensino, é aquele que pesquisa. Tem elaboração própria e atualiza-se de forma permanente para exercer o papel de orientador e mediador do conhecimento. Busca a interação com o aluno, atuando com autoridade, mas sem as amarras e limitações com o autoritarismo. Exerce, pois, a liderança, na busca da transformação da sociedade, deixa de ser o centro, para assumir o papel de mediador, articulador crítico e criativo do processo pedagógico (BEHRENS, 1999:91). É alguém que avalia constantemente – a si próprio – ao seu aluno e seu produto. Sua prática utiliza-se da lógica da argumentação, da crítica e da auto-crítica, por ser um profissional sensível à dimensão dialética da educação:

“A visão de ser sujeito e não objeto da história autoriza o docente a construir, com autonomia, projetos pedagógicos próprios, que contemplem trabalhos coletivos e individuais. Assumindo o papel de parceiro mais experiente na investigação e na produção do conhecimento, o professor provoca um processo educativo produtivo e prazeroso. Ao ser vanguardista do desenvolvimento, contribui para a produção da ciência e da tecnologia com criatividade e espírito transformados.”
(BEHRENS, 1999:93)

O aluno, por sua vez, passa a ser um parceiro de trabalho do professor. Caracteriza-se por ser ativo, produtivo, reconstrutivo, dialógico, questionador,

crítico e criativo. A prática discente tem na pesquisa, como atitude cotidiana, seu pilar principal. Forma-se o aluno, um sujeito histórico, à medida que avança na autonomia da expressão própria, fazendo interpretações, empreendendo a busca constante em livros, textos, fontes, dados e informações diversas disponíveis.

DEMO (1996) afirma que “é essencial desfazer a noção de “aluno” como sendo alguém subalterno, tendente a ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano. (...) Vem à escola para trabalhar junto, tendo no professor orientação motivadora, nem mais, nem menos.” (p.16)

Tratando-se de **metodologia** no paradigma em questão, a pesquisa é o ponto de partida que conduz o aluno a saber pensar e ao aprender a aprender.

O enfoque de pesquisa dado aqui não é o mesmo do ensino tradicional, construído de certezas, normativo e prescritivo. A metodologia do ensino pela pesquisa traz uma lógica diferente. Trata-se de colocar a “dúvida como companheira permanente e o erro é considerado importante no processo de construção do conhecimento”. O conhecimento é sempre provisório, um processo que se refaz a cada momento (CUNHA, in VEIGA p.122).

A metodologia do ensino com produção de conhecimento prioriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza. Valoriza o pensamento divergente, a qualidade dos encontros com os

alunos. Volta-se para o conhecimento e dadas formas de produção, sob todos os meios disponíveis, construindo a autonomia do professor e do aluno, chegando àquilo que DEMO (1996) chama “pesquisar e elaborar com mão própria.” (p. 51)

Considera-se a necessidade de uma revisão do processo de avaliação, que, neste paradigma, deixa de valorizar o quantitativo e a memorização para entrar no terreno qualitativo da evolução do aluno. A avaliação assume o enfoque crítico, numa postura processual, participativa e constante. O professor verifica o conhecimento do aluno nos trabalhos individuais e coletivos, utilizando formas alternativas de avaliação: interesse por pesquisa, produção própria e participação ativa. Constrói-se um paradigma de avaliação, a **avaliação emancipatória**. Esta “caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. Utilizando as palavras de SAUL (1988):

“Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse é emancipador, ou seja libertador, visando libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação”. (p.16)

Ao rever as posturas do processo de avaliação no paradigma de ensino com pesquisa, percebem-se implícitos os conceitos básicos que a sustentam: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Esses conceitos delineiam os objetivos da avaliação - excluindo as posturas punitivas e

repressivas, para abrir um espaço para autodeterminar os envolvidos no processo de ensino, bem como se compromete com o futuro que se quer transformar, pela via da formação da consciência crítica, do diálogo, da ação - reflexão, da criação coletiva. O papel do professor - avaliador passa a ser o de coordenador e orientador do trabalho avaliativo. É parte da equipe que planeja e desenvolve um programa, tem como requisitos básicos a experiência com pesquisa e habilidade de relacionamento interpessoal.

A pergunta que fica é como reconstruir a prática pedagógica no ensino superior, de modo que o conhecimento seja trabalhado como um processo que conduza à emancipação social, política e intelectual? CUNHA (1996) coloca claramente este questionamento, quando aponta alguns caminhos que “balizem uma trajetória de reconstrução da prática escolar” e que demonstram como a “relação ensino e pesquisa podem favorecer à construção desta prática”.(p.123). Sintetizando as palavras dessa autora, primeiramente é preciso “articular uma relação capitaneada por aqueles que se movimentam no espaço educativo e ainda têm – mesmo que às vezes não se dêem conta – um espaço de decisão próprio – os professores”. (p.124)

O professor é a chave da mudança, é ele em primeira instância que irá desencadear um processo de mudança da prática pedagógica, à medida que se operar dentro dele uma ruptura com os paradigmas tradicionais, dando uma

abertura para o novo. É contundente a afirmação da autora quanto à necessidade da profissionalização do professor – que ‘significa construir uma nova competência para lidar com as questões educacionais contemporâneas e um desejo de lançar-se na construção do novo, consolidando uma prática pedagógica conseqüente’”. (p. 124)

Neste sentido, é preciso haver um resgate da credibilidade do professor quanto à sua competência, assegurando o fortalecimento de seu “estatuto epistemológico”, com conhecimentos suficientes e num crescente desenvolvimento para o exercício de sua profissão. Faz-se necessária uma permanente “*discussão acadêmica sobre o tema, relacionando campo científico, paradigmas de ensino e formas de transmissão do conhecimento educacional, compreendidas como decorrentes dos princípios do controle social*” (CUNHA,1996:125). Sob este prisma, fica clara a importância da definição do projeto pedagógico do professor, haja vista, estarem contidos nele as políticas e diretrizes que serão norteadoras da prática docente dentro de cada disciplina.

Outro fator de vital importância é a “coragem de alterar consistentemente a lógica do currículo e do ensino dos cursos de formação de professores”. Com isso, dá-se oportunidade a uma experiência de ensino como processo, estabelecendo a relação entre ensino e pesquisa que permita compreender o contexto histórico, desde os primeiros anos de escolaridade.

“Recuperar a relação entre ensino e pesquisa é partir do pressuposto de que pelo ensino também se faz produção do conhecimento, incluindo a produção da consciência das novas gerações fazendo-as sujeitos da própria história capazes de enfrentar com independência e cidadania os desafios do mundo tecnológico que se avizinha.”
(CUNHA in VEIGA. 1996, p.125)

Para o desenvolvimento da metodologia do **aprender a aprender**, BEHRENS (1996) apresenta alguns pressupostos que podem ser assim sintetizados: a) reduzir o espaço das aulas, utilizando maior tempo para pesquisa e busca de informações; b) desenvolvimento e envolvimento do aluno em trabalhos coletivos que levem à construção própria; c) incentivar o debate como exercício da cidadania; d) utilizar recursos disponíveis da eletrônica; e) criar espaços compartilhados entre escola e empresas, motivando o debate e aproximação de ambos; f) valorizar a motivação própria, a construção coletiva e as propostas criativas; g) dinamizar o espaço escolar, aproveitando experiências da comunidade e dos alunos; h) incentivar o uso da biblioteca, dos laboratórios para pesquisa; i) valorizar o lado prático dos conhecimentos propostos; j) criar para o aluno e com ele uma escola de ambiente inovador.

Com isso, BEHRENS (1996) quer reafirmar que é preciso rever a maneira de ensinar e de aprender. Refere-se à necessidade de o professor “dar menos aula” e desafiar o aluno a projetar-se na pesquisa e elaboração própria, assim como dar ênfase especial à produção coletiva e individual, ao invés da

cópia e reprodução. O debate e a divergência de idéias são uma necessidade nesta metodologia para levar à elaboração de novas idéias e opiniões. Reforça, ainda, o uso dos recursos da informática e da biblioteca como forma de buscar informações e ampliar o conhecimento. Destaca-se também, nesta metodologia, a valorização das experiências advindas da comunidade, dos pais e professores para enriquecer o processo pedagógico. Enfim, trata-se de buscar e criar uma escola, que, ao invés de “sufocar” o aluno com práticas “prontas”, permite-lhe alcançar novos conhecimentos, construindo, fazendo, experimentando e, principalmente, aprendendo.

Enfim, é preciso deixar claro que, quando se fala de pesquisa em educação, saímos do significado restrito da palavra para penetrar na plurissignificação deste termo. Quando se trata de educação, é preciso desmitificar o conceito de pesquisa, libertá-la dos “ritos” e das sofisticções e do falso conceito de que a pesquisa é privilégio de poucos “iluminados”.

Pesquisa, para DEMO (1996), “é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória”. (p.16). Para o autor, “educar é motivar a criatividade do educando, para que surja de dentro dele o mestre, jamais discípulo”. Assim, pesquisa é desafio, é “começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se”. (p.17).

A pesquisa leva ao caminho da emancipação, da autonomia. São características que não são dadas, são conquistadas pela competência técnica, fruto da elaboração própria. Esses pressupostos, levados para a prática pedagógica do professor, em sala de aula, implicam rever condições de trabalho, material didático, equipamentos, competência do professor e projeto pedagógico que dá lastro para sua prática docente.

3.3 O Leitor que Aprende a Aprender

Quando se fala da metodologia do “aprender a aprender,” que fundamenta o ensino com pesquisa, ficam os questionamentos: onde entra o ato de ler neste contexto? Quais são os pontos de aproximação destas duas realidades? Onde um interfere no outro? Qual a importância do domínio do ato de ler no paradigma do ensino com pesquisa?

As respostas a estas perguntas vão cosendo os fios que se interligam, se entrelaçam, construindo um tecido que traz uma textura nova: um paradigma fundamentado na pesquisa, que tem uma costura muito peculiar e inseparável com o ato de ler – aquele que definimos já no início deste estudo como o ato de **apreender, interpretar e compreender** – um processo complexo que pressupõe capacidade de interiorizar, falar e escrever com reelaboração própria – com capacidade de análise, síntese e posicionamento crítico.

O domínio da capacidade de ler é condição para se efetivar a metodologia do **aprender a aprender**. Isto fica evidente em todos os pressupostos apresentados por DEMO (1996), quando destaca “as coisas do aprender a aprender”:

- controlar, reelaborando a argumentação;
- refazer com linguagem própria, interpretando com autonomia;
- reescrever criticamente;
- elaborar texto próprio, experiência própria.
- formular proposta e contraproposta(p.29).

O autor refere-se, ainda, ao questionamento reconstrutivo, que implica capacidade de escolha do material de leitura, interpretação pós-leitura e formulação própria. Ninguém questiona aquilo que não compreende, muito menos emite um juízo de valor sobre algo que lhe é estranho. É a partir disso que o aluno faz o exercício da crítica e da reflexão, aprende a duvidar, perguntar, querer saber mais. Assim tem início sua elaboração própria. Neste sentido, a leitura se insere como fator primordial para aprender a aprender, pois significa apreensão de conhecimento; apreensão e retenção de conhecimento, levando ao caminho de elaboração própria.

Ao referir-se às estratégias didáticas que instigam o questionamento

construtivo, DEMO (1996) aponta as motivações lúdicas, o hábito da leitura, o anejo eletrônico, o apoio familiar e uso intensivo do tempo escolar como algumas das formas de que se devem lançar mão para efetivá-lo.

“Quanto ao hábito de leitura deve ser impulsionado com sistematicidade persistente, sobretudo diante da concorrência dos meios modernos de comunicação informática, que induzem à passividade receptiva da informação; o maior problema não está no aluno, mas na escola que não tem biblioteca e outros apoios desta ordem, e nos professores que não lêem.” (p.31)

O aluno que aprende a aprender é aquele que é leitor. O leitor que aprende a aprender é aquele que, primeiro, domina uma técnica de leitura. Tem diante do texto uma posição de aprendizagem e de pesquisador. Tem diante do texto uma postura de analista, crítico, teórico e filósofo. Tem o texto como um dos recursos mais ricos de pesquisa. Para isso, professor e aluno devem estar envolvidos em estratégias didáticas que propiciem uma constante renovação de conhecimentos, levando-os a buscar o novo.

Existe um dito popular: “ninguém dá aquilo que não tem”. Um aluno-leitor, muitas vezes, é fruto da motivação de um professor leitor. Um aluno-pesquisador, certamente é impulsionado por um professor pesquisador. O exemplo move montanhas. Verdade ou não, estas afirmações do senso comum, na prática, são verificadas e comprovadas como um fato concreto em sala de aula. O bom professor, aquele que tem o gosto pela leitura, desperta o gosto e a

sensibilidade no seu aluno. Ele media, desvenda, desvela o universo da escrita e suas interfaces, fazendo com que seu aluno se sinta envolvido e comprometido com o ato de ler, ou melhor– com a vontade de ler.

O paradigma do **ensino com pesquisa** pressupõe um professor eterno aprendiz – pesquisador intermitente. DEMO (1994) propõe que o papel do docente seja revisado e repensado no **aprender a aprender**: *“O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, à fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centrar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestação de sujeitos críticos e auto críticos , participantes e construtivos.”* (DEMO, in BEHRENS, 1996:83)

Quando se trata da leitura, na metodologia do **aprender a aprender**, KLEIMAN (1995) afirma que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos, que têm objetivos comuns. Quando se trata de ler, no sentido que não é só decifrar ou decodificar letras e fonemas, a aprendizagem se dará na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para a criança que não entendeu o texto o entenda. O que vale é o contexto de aprendizagem criado mediante a interação, o conceito de ensino e

de educação superior que o sustenta. Vejamos como ele se expressa:

“A fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância. (KLEIMAN,1995:10)

A leitura, neste contexto, assume o papel de uma prática social que evoca outras leituras que o indivíduo faz de outros textos e contextos. Isto fica claro quando, ao lermos um texto, nele interferem nossos valores, crenças, atividades, influência do nosso grupo social e como esse conjunto todo interfere na própria leitura que estamos realizando.

No contexto do **aprender a aprender**, o ato de ler transforma-se numa estratégia significativa e indispensável, pois a leitura caracteriza sempre uma busca e um encontro com o conhecimento produzido. Assim, dominar a leitura conduz o aluno a uma atitude ativa, dinâmica e crítica em relação ao conhecimento.

O ato de ler e o de aprender são duas realidades muito próximas, portanto indissociáveis, interferindo-se mutuamente. SOLÉ (1998) é enfática quando diz que “ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa” (p.90). Refere-se à situação em que se trabalha a leitura e à situação em que

simplesmente se lê: dois momentos diversos em que a leitura pode ser vista como instrumento de aprendizagem, informação e deleite. Define também os objetivos da leitura como: a) busca de informação precisa; b) forma de seguir instruções; c) forma de obter informações de caráter geral; d) leitura para aprender; e) leitura para revisar um escrito próprio; f) leitura por prazer; g) leitura para comunicar um texto; h) leitura para praticar leitura em voz alta; i) leitura para verificar o que se compreendeu.

Deste rol de objetivos da leitura, destacamos o que se refere ao ler para aprender:

“De qualquer forma, quando por decisão pessoal ou para acatar decisões de outros o aluno lê para aprender, sua leitura possui características diferentes das formas de ler dominadas por outros objetivos. Isto é, quando se estuda, pode -se realizar uma leitura geral do texto para situá-lo em seu conjunto, e depois as idéias que ele contém são aprofundadas. No caso da leitura, o leitor sente-se imerso em um processo que o leva a se auto-interrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever os novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses freqüentes, a sublinhar e anotar (...) Quando lemos para aprender, as estratégias responsáveis para uma leitura eficaz e controlada atualizam-se de forma integrada e consciente, permitindo a elaboração de significados que caracterizam a aprendizagem.” (SOLE, 1998. p.95)

Ler para aprender implica ter a clareza dos objetivos da aprendizagem - saber o que se quer aprender, efetivamente. Como se observa e analisa criticamente, no paradigma do ensino com pesquisa, o domínio da leitura é condição indispensável pelas inúmeras possibilidades de uso e emprego no

ensino-aprendizagem. SOLÉ (1998) enfatiza, ainda, que aprender a ler também significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivo para ela, se auto-interrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão. Significa aprender a ser ativo, curioso e a exercer controle sobre a própria aprendizagem. Ler, em suma, “significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. As estratégias de leitura aprendidas em contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que todos os alunos aprendam a aprender. Ler significa aprender a se considerar competente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem”. (SOLÉ, 1998).

Concluindo este capítulo, fica evidente a triangulação **leitura, apreensão e aprendizagem** como três bases inseparáveis no paradigma **ensino com pesquisa**. Fica também delineado o perfil do leitor que aprende a aprender e que se identifica com o do leitor crítico, aquele que tem como características básicas: a) é interativo – desvenda, processa elementos obtidos no texto; age sobre e “faz funcionar” o texto; b) é cooperativo – constrói a partir do universo textual novos textos e novos significados; c) é dialógico – combina vários saberes, atribui sentidos, “conversa” com o texto, faz referências, mobiliza conhecimentos, cria e recria os textos e os conhecimentos; d) é aquele que emerge num processo de questionamento contínuo, elaborando e reelaborando

conceitos e significados; e) define-se como aprendiz permanente e pesquisador; f) é aquele que evoca leituras de outros textos e contextos; g) é produtivo – institui-se no texto, atribui sentidos, “forma” e “conforma” o texto; h) é aquele que é leitor – domina a capacidade de ler, de aprender, de compreender e de interpretar; é sujeito ativo e consciente do processo de ler.

4. METODOLOGIA DO ENSINO COM PESQUISA POR MEIO DE TEXTOS

4.1 A proposta de trabalho

Romper com as práticas tradicionais que se instalaram na ação pedagógica não é tarefa das mais fáceis. Propor uma metodologia que transfira o foco do processo de ensino para uma outra direção, que não o conteúdo pelo conteúdo, é tarefa desafiadora. A mudança da prática pedagógica tradicional e reprodutivista para uma proposta inovadora requer uma revisão em todo fazer pedagógico, principalmente quando se trata da metodologia do **aprender a aprender**. Para isso, o método do **ensino com pesquisa** é aquele que possibilita e viabiliza esta proposição de ensino que se quer implantar. Assim, os velhos problemas e obstáculos do ensino tradicional, precisam ser transpostos para viabilizar a efetivação da produção de conhecimento pelo ensino com pesquisa no curso superior.

A ação pedagógica é uma decorrência da teoria que serve de base para o trabalho do professor em sala de aula. É essa teoria que estabelece as metas, ou

“um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. (p. 26) Ao referir-se ao leitor e autor, assim ele discorre: *“O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação.”* (p. 26)

Marilena Chauí, citada por GERALDI (1982), reforça esta idéia do diálogo do autor com o leitor, quando afirma: *“o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor”*, que serve de mediador do *“diálogo aprendiz-água”*. *“Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto.”* (p. 27)

Dito isso, nos colocamos diante das infinitas possibilidades e das possíveis leituras de um texto. E aí está a maior riqueza desta proposta – desvendar as infinitas e possíveis leituras de um texto. Para isso, valemo-nos de GERALDI (1982): *“Longe de querer estabelecer uma tipologia de vivências de leituras, gostaria de recuperar da nossa experiência concreta de leitores as seguintes posturas, ante o texto: a) a leitura-busca de informações; b) a leitura-estudo de texto; c) a leitura do texto pretexto; d) a leitura-fruição do texto.”*

Diante destas possibilidades de leituras, delineia-se a primeira prática exercitada nesta metodologia de **ensino com pesquisa**: ler para informar-se, para compreender o texto, para utilizar-se do texto como pretexto para uma atividade,

para fruir dele.

O grau de inovação desta prática está na forma como ela é desenvolvida em sala. Professor e aluno, diante de um conteúdo a ser trabalhado, fazem uma busca do material e compõem um conjunto, que é selecionado e posteriormente lido. É uma atividade que já, desde a seleção dos textos, permite avaliar o envolvimento e discernimento do aluno, pois ele se revela mais ou menos crítico, de acordo com os textos que traz como contribuição.

Na prática da leitura de textos, o aluno exercita sua capacidade de apreensão, compreensão e interpretação. Esta etapa é fundamental, pois instrumentaliza o aluno com as informações e teorias necessárias para posterior elaboração teórica. Sem esta fase cumprida e explorada, o aluno não tem referencial suficiente para as posteriores. Pela **leitura busca de informações**, lê-se um texto para “verificar as informações que ele dá”. Estas informações podem estar na superfície do texto ou num nível mais profundo, segundo GERALDI (1982). Todo e qualquer texto permite a busca de informações, seja ele científico ou literário.

A **leitura estudo de texto** é utilizada dentro desta metodologia com o objetivo de desenvolver as mais variadas formas de interlocução autor-leitor-texto. É uma leitura que busca verificar não só as informações contidas no texto, como idéias, argumentos, teses. Enfim, analisa os componentes do texto,

permitindo uma visão mais profunda dos elementos nele contidos.

A **leitura do texto-pretexto** também é utilizada nesta metodologia e leva a uma atividade específica, como, por exemplo, a elaboração de um poema, a produção de uma narrativa. Este tipo de leitura contribui muito para a terceira prática que propomos nesta metodologia, ou seja, de um determinado tipo de texto lido, o aluno vai produzir outro, com algumas características daquele. Se se propõe a produção de poemas, o aluno precisa ler poemas e assim por diante.

Na **leitura fruição do texto**, é preciso resgatar o conceito do belo, da arte pela arte, da arte comprometida, enfim das funções da leitura-literatura. Essa prática não vem sozinha. Ela está embutida nas anteriores. A leitura-fruição do texto também é leitura-busca de informações, estudo de texto-pretexto. Cada uma delas também é leitura-fruição. Nesta metodologia de **ensino com pesquisa**, procura-se exercitar, à exaustão, a leitura fruição de texto, porque é ela que vai desencadear o prazer do contato, do diálogo – que não é solitário – entre o autor, o leitor e todo o universo que a obra traz. Então surge o paradoxo: como fazer a leitura-fruição sem cair no tradicional do exercício imposto do ato de ler? Surge a necessidade de criar o “tempo do ócio para ler em sala de aula”. Ler por ler – por prazer. Exercitada esta prática, o leitor-aluno está preparado para segunda prática, que é a análise crítica de textos.

A **prática da análise crítica** dos textos consiste numa releitura

individual ou coletiva dos textos teóricos e literários, análise dos textos dentro de postulados próprios, com exercício de apreensão, compreensão e interpretação dos significados, confrontando-os com a teoria estudada. O que enriquece essa prática é o fato de se desenvolver no coletivo, realizando-se as trocas de conceitos e informações que possibilitam a compreensão maior do material estudado, ampliando a aprendizagem e a participação do aluno. Essa prática permite que aspectos não observados no individual se evidenciem no coletivo, alargando o entendimento e as possibilidades de interpretação e significação do texto. Nesta prática, o professor fornece os subsídios para o aluno interpretar as várias modalidades de texto, de acordo com os objetivos propostos.

A prática da elaboração artística/científica compreende o exercício da produção individual e coletiva de textos, com a publicação das produções, concretizando, assim, a teoria estudada. Na prática da produção científica, o aluno é instigado a produzir, oralmente ou por escrito, informações, pequenos textos, responder a perguntas e emitir pareceres sobre o conteúdo estudado, revelando, sistematicamente, se houve compreensão e apreensão desses conteúdos. Dentro da metodologia do ensino com pesquisa, a prática da produção do texto artístico ou científico permite avaliar o grau de compreensão do aluno sobre os conteúdos estudados, verificando a profundidade das leituras feitas. Por meio da prática de produção do texto, as habilidades de leitura se concretizam

pela escrita, permitindo ao aluno revelar-se como leitor crítico e como escritor competente e habilidoso no manejo da língua. Outro aspecto relevante desta prática é o fato das trocas e interação com o grupo, pois os resultados obtidos são socializados e não ficam apenas sob a análise do professor para emitir uma nota.

Em síntese, pela prática da leitura se exercita a capacidade e o ato de ler em sua plenitude. Pela prática da análise crítica, realiza-se a interação leitor-texto, o leitor “faz funcionar” o texto preenchendo lacunas, desvendando e desocultando as informações nele contidas, conforme preconiza MAINGUENEAU (1990). Pela prática da elaboração artístico-científica pretende-se verificar a dialogicidade, a co-enunciação do leitor com o texto, gerando o texto, atribuindo sentidos, fazendo inferências, mobilizando conhecimentos, interpretando, recriando e produzindo texto próprio, agindo sobre o texto lido, seja ele informativo, literário, científico.

Por se tratar do paradigma **ensino com pesquisa**, o trabalho centra-se nos pressupostos que lhe são inerentes: ação reflexiva, disciplina, capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento; capacidade de compor e recompor dados, valorização do pensamento divergente, interdisciplinaridade, competência formal e política, pesquisa como atividade cotidiana, aluno e professor como parceiros de trabalho; o conhecimento como provisório e relativo; a produção própria como necessidade.

Entretanto, para implementar a metodologia do **ensino com pesquisa** por meio de textos, foi preciso superar as dificuldades detectadas na fase exploratória:

Quanto à dificuldade de aquisição de material de leitura, buscaram-se os recursos existentes na universidade, disponibilizando os textos reproduzidos aos alunos que tinham dificuldades para adquiri-los.

No que se refere ao **tempo disponível para a leitura** - fator inibitivo para efetivar as leituras, abriu-se um espaço nas aulas para garantir um mínimo imprescindível de leitura, além da urgente necessidade de reorganizar o tempo do aluno para realizar suas leituras individuais extra-classe.

Restava, ainda, o fator **hábito de leitura**, impeditivo maior para se concretizar a proposta. Para isso, fez-se um trabalho de motivação, no qual se enfocaram textos de vários autores: Paulo Freire - *Importância do ato de ler*; Maria Isabel Cunha - *Relação Ensino - Pesquisa*; Pedro Demo - *Educar pela Pesquisa*; Januária Cristina Alves - *Os profissionais do século XXI*; Luzia de Maria - *Constituição do sujeito-leitor*. A partir desses textos, fez-se a ponte entre a leitura e a proposta de ensino com pesquisa, visto que, esta não se concretiza sem aquela. Assumido o compromisso aluno e professor com a ação programada, passou-se a executá-la.

As disciplinas, nos cursos de graduação da UnC, funcionam com o

regime de 4 aulas diárias de 45 minutos e, desta forma, a cada encontro semanal, a pesquisadora dispunha de 180 minutos para desenvolver atividades de inserção dos alunos na leitura e trabalho com os conteúdos. Este tempo foi dividido em três momentos: leituras com apresentação da síntese dos alunos; elaboração de referencial teórico e aplicação prática. Foram utilizados ensaios, resenhas, produções individuais e coletivas para testar o nível de compreensão de leitura e a capacidade de elaboração própria dos alunos. Ao final do semestre, foi realizada uma nova coleta de dados e constatou-se que o avanço na quantidade e qualidade da leitura foi muito inferior ao esperado. Verificou-se, ainda, a persistência dos três fatores iniciais, sendo a falta de hábito a maior barreira à leitura.

O trabalho do segundo semestre foi reestruturado, buscando um maior envolvimento do aluno com a leitura. Para tanto, no início das atividades, em agosto de 1998, foi apresentado o programa das aulas a serem desenvolvidas, bem como toda a bibliografia básica e complementar. Os textos básicos foram disponibilizados, fotocopiados e entregues aos alunos para leitura. Da mesma forma, foram apresentados os livros a serem lidos no decorrer do semestre, cujo objeto de estudo era a teoria do Conto, do Romance e da Novela. No decorrer das aulas, foram trabalhadas teorias e roteiros básicos para ler e analisar o conto, o romance e a novela. Intensificaram-se nestas atividades, além das leituras extra-

classe, momentos de leitura orientada em sala, seguida de análise e discussão. Nesta atividade, pôde-se perceber uma participação e envolvimento maior do aluno com o texto escrito. Dos alunos envolvidos, 97% leu o material solicitado, apresentou as sínteses e atividades propostas.

O terceiro semestre, iniciado em fevereiro de 1999, acompanhou a proposta em desenvolvimento: a) apresentação do plano de trabalho do semestre; b) objetivos da disciplina, conteúdos, bibliografia, produções a serem apresentadas, bibliografia básica e complementar e forma de avaliação. A Poesia e suas Manifestações nos Períodos Literários foi o objeto de estudo do semestre. A metodologia de trabalho seguiu o mesmo roteiro dos semestres anteriores, desenvolvendo três práticas: **prática de leitura, prática da análise-crítica e prática da produção científica e artística.**

O semestre foi dividido por bimestres. No primeiro bimestre, o professor apresentou todos os textos a serem lidos pelos alunos pesquisados. Após a leitura, cada aluno apresentou oralmente a síntese para o grupo. No decorrer dessas atividades, foram feitos registros para acompanhar os avanços quanto à quantidade e qualidade das leituras. Depois de lidos e discutidos os textos, elaborou-se o referencial teórico acerca da primeira unidade estudada, - **poesia - o que é, e para que serve.** O ponto principal dessa unidade compunha-se de uma atividade na prática da produção científica e artística: o aluno deveria

elaborar um **ensaio** sobre o assunto estudado, usando como referência a bibliografia apresentada. O objetivo da atividade era avaliar o nível de compreensão de leitura e a qualidade do texto elaborado. O aluno recebeu orientações de como elaborar um ensaio em sala de aula e desenvolver a atividade dentro do solicitado. Os resultados foram satisfatórios, considerando-se que os textos elaborados preenchiam os requisitos propostos.

Nos bimestres subseqüentes, seguiu-se a mesma metodologia, com as leituras básicas e complementares, elaboração teórica e científica (iniciação) baseadas nos pressupostos do ensino com pesquisa. Ao concluir o semestre, o aluno tinha como tarefa final elaborar um estudo monográfico sobre o texto poético, fazer a análise crítica de um poema, utilizando-se de todas as leituras indicadas no semestre e mais a teoria estudada. Esse trabalho foi subsidiado durante o semestre, e as produções das partes componentes do estudo foram discutidas em sala de aula, com acompanhamento do professor e contribuições da turma. Os textos elaborados pelos alunos demonstraram um avanço qualitativo na produção científica. Verificou-se, também, uma ampliação do número e da qualidade das leituras feitas.

4.2 Resultados Alcançados

Esta parte do capítulo estará descrevendo os passos seguidos pela pesquisadora no sentido de relatar, de forma analítico-descritiva, a intervenção feita junto aos envolvidos. Para encaminhar a proposta de ensino com pesquisa, vivenciaram-se três momentos distintos: no primeiro, caracterizou-se a situação encontrada, foi o que se denominou de **fase exploratória**. O segundo momento constituiu a **intervenção**. O terceiro momento apresenta os **resultados**. O desenvolvimento deste tópico, intitulado **resultados alcançados**, segue esta lógica e procura trazer informações relevantes e indispensáveis para avaliar o trabalho.

4.2.1 Resultados obtidos na fase exploratória

No que diz respeito à fase exploratória, a situação encontrada em relação à leitura revelou um quadro bastante típico, por se tratar de diagnóstico feito em cursos superiores, nos quais a leitura é atividade primordial para aquisição e ampliação de conhecimentos.

Considerando o questionário aplicado aos 290 alunos de 6 cursos superiores, os resultados obtidos foram os seguintes:

◆ **Tempo dedicado à leitura:** 48,07% dos alunos pesquisados dedica em torno de 10 a 30 minutos para leitura diária; 51,93% dedica de 10 min a 1

hora/diária para leitura.

◆ **Tipo de livro lido:** as leituras giram em torno dos conteúdos das disciplinas apenas específicas de cada curso. O aluno se atém às leituras solicitadas pelo professor, devido, principalmente ao pouco tempo que teve para ler.

◆ **Leituras de interesse:** as respostas foram diversificadas: informativos, jornais, obras de ficção, de acordo com o curso de cada informante. Algumas exceções revelam leitores mais ecléticos e assíduos de obras diversas daquelas que o curso solicite para ler.

◆ **Último livro lido:** basicamente, as respostas apontaram os livros indicados pelos professores em cada disciplina. Chamou atenção o interesse dos alunos por livros de relacionamento humano e esotéricos. Quando a pergunta se refere ao tipo de livro lido, destacam-se livros de literatura e outros específicos de cada disciplina ou de cada curso. Quanto às revistas, as preferências estão relacionadas às áreas de interesse de cada curso. Foram citados jornais locais, estaduais e nacionais. Um tipo de leitura que chamou atenção é o interesse de 8% dos pesquisados por livros espíritas ou de auto-ajuda.

◆ **Quantidade de livros lidos:** o Curso de Letras teve índice de 60% para “dois livros/mês”, 40% para “um livro”. Os demais cursos, 86 % lê “menos

de um livro” por mês.

♦ **Quantidade de livros adquiridos por mês:** 2% dos alunos de Letras compra uma média de 1 livro/mês; 98 % dos pesquisados não compra, entretanto utiliza acervo da biblioteca universitária e das demais existentes nos municípios de origem. Esse dado, entretanto, não significa não leitura, como também não é a quantidade maior de compra que identifica o leitor. Revela sim o baixo poder aquisitivo do aluno e a quantidade de investimento que este destina (ou pode destinar à cultura) no seu orçamento.

♦ **Fatores que contribuíram para o aluno gostar de leitura:** foi unânime a afirmação de que a leitura contribui para o crescimento pessoal e profissional. Entre os fatores que mais contribuíram, podem-se citar: a motivação de família, da escola e o incentivo dos professores por meio de bons textos; o próprio curso que incentivou; influência da família; hábito de ler; influência da universidade; motivação pelos gibis, exemplo de casa, ler e ouvir histórias, as aulas de literatura; sede de informação.

♦ **Fatores que contribuíram para o aluno não gostar da leitura:** Entre os fatores mais indicados, podem-se destacar: a) técnicas inadequadas aplicadas pelos professores para trabalhar a leitura; b) desinteresse do aluno pela leitura; c) falta de incentivo por parte da escola e pelos pais; d) livros “muito chatos”; e) obrigatoriedade da leitura; f) falta de tempo; g) leitura como pretexto,

ou seja, leitura sempre como finalidade didática; h) acomodação pessoal; i) falta de hábito de leitura ; j) leitura de assuntos que não despertam interesse.

Das respostas dadas pelos alunos pesquisados, foi unânime a assertiva de que **a leitura contribui para o sucesso pessoal e profissional** como forma de atualização e ampliação do conhecimento. Alguns depoimentos dos alunos evidenciam esta afirmação:

“A leitura abre a mente” (Sujeito A); “amplia a visão de mundo” (Sujeito B), “nos liga ao mundo” (Sujeito C). “é fonte de informação” (Sujeito D), “serve para adquirir conhecimento e como forma de atualização” (Sujeito F). “A leitura nos situa no tempo” (Sujeito G); “nos faz seres mais críticos” (Sujeito H); “ajuda a entender e interpretar” (Sujeito I); “desenvolve a criatividade” (Sujeito J); “é uma forma de cultura que amplia horizontes” (Sujeito L). “Quem lê expõe melhor suas idéias e sentimentos” (Sujeito M); “a leitura é uma forma de aprender” (Sujeito N); “ajuda a formar opinião e interpretar a realidade” (Sujeito O). “Quem não lê, não pensa e quem não pensa será sempre um escravo” (Sujeito P).

Este levantamento contribuiu para consolidar a base da pesquisa que nos propusemos realizar no ensino superior, uma vez que confirma uma grande deficiência de metodologias de leitura desde o ensino fundamental até o superior. Confirma, também, a ausência de uma proposta inovadora e provocativa que desafie o acadêmico a buscar o conhecimento nas fontes disponíveis, elaborando, questionando e criticando reflexivamente, desenvolvendo o hábito da leitura como uma das fontes de pesquisa.

Em relação aos cursos analisados, observou-se a grande desvantagem do Curso de Letras em relação à leitura. Por tratar-se de um curso eminentemente voltado para a leitura, constatou-se pouca diferença entre a quantidade e a qualidade de leituras feitas. Esperava-se mais porém, dos acadêmicos de Letras.

No segundo momento da **fase exploratória**, aplicou-se o instrumento de levantamento de dados para os 29 alunos do Curso de Letras – fase II, escolhidos para a pesquisa.

Por se tratar de um universo de investigação geograficamente concentrado e pouco numeroso, todos os elementos foram pesquisados. Um fator relevante a registrar e que facilitou sobremaneira o desenvolvimento da pesquisa é a pesquisadora ser docente da turma e ter com os acadêmicos envolvidos um encontro semanal com duração de 4 horas-aula.

Para esta etapa da pesquisa, foram utilizadas quatro técnicas - a **entrevista coletiva**, o **questionário individual**, a **observação participante**, a **análise de conteúdo**. Os dados foram colhidos pela própria pesquisadora durante as aulas e em períodos letivos.

A entrevista aplicada coletivamente permitiu conhecer alguns aspectos da realidade a ser pesquisada e o nível de expectativa dos envolvidos. O questionário individual compôs-se de 20 perguntas voltadas para a execução de um levantamento sócio-econômico dos alunos, diagnóstico da metodologia e

hábitos de estudos e de leitura e, por fim, posição política do aluno em relação à leitura. Responderam ao questionário apenas 21 alunos. Os demais não estavam presentes no momento da aplicação.

Quanto ao perfil sócio-econômico dos alunos, os dados obtidos revelam uma clientela na faixa etária de 21 –30 anos (12 alunos), de 18 – 20 anos (8 alunos) e apenas 1 aluno com 37 anos.

Dos alunos pesquisados, 9 têm curso de magistério; 6 de técnico em contabilidade e 6, de educação geral. Apenas 1 aluno pesquisado já possui outra graduação. Verifica-se, aqui, a formação diferenciada da clientela do curso.

Quanto à procedência dos alunos, constata-se que 9 são naturais de Caçador, 4 de Santa Cecília, 1 de Fraiburgo, 1 de Lébon Régis, 1 de Iomerê e 1m de Tangará. Destes alunos, 12 residem em Caçador. Os demais residem nos municípios de Santa Cecília, Fraiburgo e Lebon Régis, deslocando-se até 140 quilômetros diários para freqüentar as aulas no curso superior.

No que diz respeito à ocupação dos alunos, 7 são professores, os demais trabalham no comércio, indústria e 3 deles está sem emprego.

A renda salarial é diversificada: 7 alunos têm um salário mínimo, 5 alunos, entre dois a quatro salários, e 5 alunos de cinco a seis salários mínimos, para uma carga horária média de quarenta horas semanais (8 alunos) e de 20 a 4

horas (4 alunos).

Como se pode constatar pelo perfil apresentado, trata-se de um acadêmico de baixo poder aquisitivo que trabalha de dia e estuda à noite e, ainda, precisa viajar após o expediente para cursar a sua graduação.

Quanto à razão da escolha do curso, apresentaram-se por ordem: busca da melhoria do profissional (8), gosto pela poesia, leitura e interesse pela comunicação social (5). Alguns alunos não se manifestaram neste sentido.

Decorrente da carga horária de trabalho e do baixo poder aquisitivo, o tempo destinado à leitura é insuficiente. Trata-se na grande maioria de alunos que dedicam somente os fins-de-semana para estudo e, muito raramente, uma ou duas horas para estudo. Exceção deve ser feita aos desempregados, que dispõem mais de três horas para estudo diário. O tempo dedicado à leitura é pouco, por se tratar de ensino de graduação: uma hora e meia (9,52% dos entrevistados), uma hora (23,80%). Os demais dedicam menos de uma hora para leitura.

Apesar de ser muito subjetiva a quantificação do tempo, revela que esse tempo é muito menos que o necessário. Ainda assim, não se tem a avaliação da qualidade da leitura feita, tampouco o nível de compreensão e análise dos textos.

O diagnóstico da metodologia e hábitos de leitura permitem levantar as

seguintes informações:

O tipo de livro/periódico mais lido, pela ordem decrescente: Revista *Veja* e *Diário Catarinense* (9 sujeitos); *Revista Época* (4); livros de Paulo Coelho (2); Revistas como *Criativa*, *Capricho*, *Cláudia*, *Superinteressante*, *Manchete*, *Pequenas Empresas Grandes Negócios* (2).

A leitura de maior interesse apontada foi ficção (11 sujeitos), informativos (4), livros espíritas (3), outros: misticismo, aventura, artigos e jornal. A busca pelos livros de auto-ajuda é significativa nos alunos analisados na fase inicial do curso. No decorrer da pesquisa, esta situação foi-se modificando, e o foco de direção da leitura fica mais específico para o curso e formação geral.

O item “último livro lido” destacou livros espíritas e de misticismo e outros solicitados nas disciplinas do curso.

a) A média de livros lidos por mês: 1 livro ou 2 livros. Também a quantidade é uma análise subjetiva e difícil de mensura com precisão.

b) Para o item “número de livros adquiridos por mês”, o destaque foi para - nenhum livro – o aluno não compra e se o faz, é muito pouco, 47,61%, 14,28% adquire 1 livro, 9,52%, 2 livros, e 9,52% empresta ou aluga. Observa-se um movimento regular de empréstimo na Biblioteca Universitária, o que nos leva à veracidade da informação.

Tratando-se da política do aluno em relação à leitura, 5 questões formuladas aos alunos revelaram o seguinte diagnóstico:

a) No que se refere ao “fator que contribuiu para o aluno gostar da leitura”, os citados pelos sujeitos são: curiosidade, necessidade, busca de lazer, gosto pela leitura, melhoria da dicção e busca de novas idéias, busca de conhecimento.

b) Quanto ao “fator que contribuiu para o aluno não gostar da leitura”: falta de tempo, obrigação de ler, não empatia com o livro, livro muito dramático, livro sem sentido, complicações da literatura, palavras complicadas, falta de paciência.

No item que verifica a “contribuição da leitura no processo de conhecimento”, o aluno reforça a leitura como forma de conhecimento, fator de criatividade, fonte de informação, aperfeiçoamento.

Quanto à “necessidade de uma metodologia adequada de leitura para aproximar o leitor ao livro”, apresentam-se alguns depoimentos dos alunos: *“auxilia a formar o hábito de leitura”*; *“introduz o leitor na leitura de forma adequada”*; *“faz criar o gosto e perder o medo pela leitura”*; *“desperta o leitor e o aproxima do livro”*; *“motiva e leva à leitura crítica”*; *“auxilia a entender o texto”*; *“auxilia o leitor a usar adequadamente a leitura”*.

Quanto à “disposição em submeter-se à uma metodologia de leitura” as respostas dadas foram afirmativas: “auxilia a envolver-se com o livro”; “torna a leitura criativa”, “fazer leituras espontâneas”; “superar o comodismo”; “melhorar o nível de leitura e o nível de cultura”; “aumentar o conhecimento”; “ajuda a gostar de ler”; “quanto mais se gosta, mais se lê”.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram unânimes em afirmar que uma boa metodologia é o maior subsídio para o desenvolvimento da leitura e da capacidade de interpretação.

Concluída esta etapa, tinha-se em mãos o perfil do acadêmico a ser formado, cujas características principais, que detectamos, são:

- a) nível sócio-econômico de baixo poder aquisitivo;
- b) aluno de curso noturno, com características próprias - com pouco tempo para leitura, haja vista trabalhar, na sua maior parte, o dia todo;
- c) má constituição de hábitos de leitura;
- d) certa acomodação pessoal e pouca disciplina de estudos.

O grande desafio que se interpôs à pesquisadora foi como reverter esse quadro e implantar uma metodologia que desenvolvesse a leitura na proposta do ensino com pesquisa .

4.2.3 Resultados obtidos após a aplicação do Plano de Intervenção

Tendo conhecimento da situação, foi delineado o plano de intervenção, propondo as ações para reverter o quadro apresentado e atingir os objetivos almejados.

Implantou-se a proposta da metodologia do ensino com pesquisa por meio de textos e, ao final do semestre, fez-se nova pesquisa para possibilitar a análise quanto às mudanças do quadro inicial apresentado. Conforme relato a seguir, refere-se especificamente à disciplina Teoria da Literatura e a aplicação da metodologia do **ensino com pesquisa** e leitura, processo no qual participaram 21 alunos.

1. A disciplina e o envolvimento com a leitura:

Ao ser indagado sobre a disciplina Teoria da Literatura e a oportunidade do envolvimento com a leitura, 21 sujeitos responderam positivamente, reafirmando que no decorrer das aulas houve maior aproximação do aluno com o livro e com textos nos diversos momentos do processo.

2. Aspectos positivos

A indagação sobre os aspectos positivos de leitura para a elaboração

pessoal e construção do conhecimento recebeu as seguintes contribuições: ampliação do conhecimento, ampliação do vocabulário e melhoria de expressão, desenvolvimento do senso crítico. Percebe-se por estas afirmações que o aluno tem clareza da importância da leitura para sua formação acadêmica e crescimento pessoal, apesar das limitações apontadas para o desenvolvimento pleno da leitura.

3. Dificuldades no processo

Questionados sobre as maiores dificuldades encontradas nos semestres para desenvolver a leitura, os alunos apresentaram, com ênfase, a falta de tempo para ler, em seguida, a falta de hábito de leitura e a falta de motivação para leitura. Esses fatores é que precisaram ser sanados com alternativas em sala de aula, para desenvolver a contento a metodologia proposta.

Percebe-se, com clareza, que os maiores entraves para a leiturização estão ainda numa prevenção que o aluno tem pela leitura e que pode ser decorrente de má introdução da leitura na sua vida escolar, fator este que ocasiona os demais: falta de tempo e motivação para ler.

4. Aprendizagem

Ao serem indagados sobre o momento de maior aprendizagem, os participantes manifestaram que foi quando o professor passou o conteúdo já sintetizado (4 sujeitos) e quando o aluno elaborou suas sínteses, a partir de suas

leituras (10).

Por estas respostas pode-se observar que o aluno tem plena consciência de que é a metodologia com produção de conhecimento que leva à aprendizagem – apesar de ainda manter uma resistência à prática inovadora e à leitura, resquícios da educação tradicional que devem ser, aos poucos, superados.

5. Utilização da metodologia

O questionamento sobre a recomendação e utilização da metodologia de ensino com pesquisa, por parte dos alunos à sua classe, revela que todos os alunos manifestaram interesse em aplicar a metodologia vivenciada. Referente a este aspecto, procurou-se complementar a questão buscando o motivo pelo qual utilizariam a metodologia. Destacam-se as seguintes contribuições:

“A maneira mais fácil de aprender é fazendo e não se esquece o que se aprendeu” (Sujeito A); “Amplia conhecimentos e ajuda a desenvolver a leitura.” (Sujeito B); “Enriquece o vocabulário.” (Sujeito C).

Novamente, os depoimentos dados vêm confirmar o entendimento do aluno em relação a uma metodologia de ensino que permita a participação ativa, reflexiva e crítica frente ao ensino e à aprendizagem. Ele tem plena consciência que, mesmo com as dificuldades e fatores que interferem na sua vida acadêmica e na ação pedagógica, o momento da maior aprendizagem é aquele em que o aluno se envolve e elabora com suas “próprias mãos” seus textos e conteúdos.

6. Aspectos relevantes

As contribuições dos alunos sobre a metodologia do ensino com pesquisa apresentam como relevante: “*Oportuniza a produção do conhecimento pelo aluno.*” (7 sujeitos); “*Ampliação dos conhecimentos.*” (5); “*Oportunidade de maior participação do aluno.*” (3); “*Ampliação do vocabulário e auxílio na elaboração de sínteses.*” (2)

Estes depoimentos confirmam o que já foi dito até aqui e validam a metodologia do ensino com pesquisa como uma proposta viável e necessária para a produção do conhecimento e como meio de transformar para melhor a realidade da educação brasileira.

7. Metodologia proposta

Os alunos apontaram como vantagens da metodologia do ensino com pesquisa: “*Desenvolve o hábito de leitura e produção própria.*” (Sujeito A); “*Amplia o conhecimento.*” (Sujeito B); “*Desenvolve leitura e pesquisa.*” (Sujeito C); “*Oportunidade de maior aprofundamento dos conteúdos.*” (Sujeito D); “*Aprendizagem real e efetiva.*” (Sujeito E); “*Crescimento e produção individual.*” (Sujeito F).

Como desvantagens, foram apontadas: pouca disponibilidade de tempo

para ler, falta de hábito de leitura, insegurança em relação à nova metodologia.

Por estas informações obtidas, percebe-se a clareza do aluno em relação a sua situação como acadêmico, limitado por fatores já citados, que impedem o resultado pleno de uma metodologia inovadora. Em relação a esses aspectos, procuraram-se alternativas para minimizar os problemas, contudo trata-se de interferências externas à universidade que precisam ser discutidas num contexto mais amplo e que se referem à realidade que envolve o aluno dos cursos superiores que funcionam em período noturno e do aluno que é trabalhador e estudante.

8. Análise do processo contemplado na metodologia proposta

Comparativamente, em relação à situação inicial, e após três semestres de trabalho com os alunos, percebem-se, em um quadro geral, as dificuldades para implementar uma proposta inovadora:

a) certa acomodação do aluno em relação à situação ensino-aprendizagem, fator que se instala já nos primeiros anos de escolaridade, no ensino tradicional, no qual os alunos recebem um repasse de conteúdos feitos pelo professor;

b) falta de hábito de estudos e leitura e má organização do tempo

para ler.

c) baixo poder aquisitivo do aluno, o que lhe impede de adquirir material de leitura.

d) perfil sócio-econômico do aluno, trabalhador durante o dia e estudante do período noturno, que não reside na sede da universidade, tendo que deslocar-se diariamente para freqüentar as aulas.

Este quadro foi o pano de fundo de nossa pesquisa e todas estas variáveis interferiram de forma significativa nos resultados esperados.

Faz-se necessário enfatizar, aqui, que, apesar de algumas dificuldades, os avanços foram significativos e dignos de registro.

O acadêmico sente a urgência de mergulhar num processo de leiturização e de elaboração do conhecimento. Não há dúvidas de que a concepção tradicional de educação é um conceito superado pelo aluno de graduação. Apesar das limitações de tempo, financeiras e outras, ele tem clara a necessidade de preparar-se melhor para as emergências do mundo globalizado e, dessa forma, sente-se mais valorizado quando a universidade lhe acena com novas propostas de aprender e desenvolver-se.

Percebe-se, também, que, com esta proposta de ensino com pesquisa, o espaço dedicado às aulas se tornou mais rico e muito menos cansativo, mesmo

tratando-se de curso noturno. No que se refere às produções e participação em aula, a qualidade dos textos elaborados adquiriu um caráter mais acadêmico e melhor estruturado, e as contribuições ativas dos alunos em aula enriqueceram todo processo.

Para ressaltar mais, as leituras avançaram em quantidade e qualidade. Da obrigatoriedade, passou-se a sentir a necessidade de ler; da superficialidade inicial, desenvolveu-se a profundidade da leitura, tanto dos textos científicos como dos literários.

O aspecto mais subjetivo que, talvez, num estudo desta natureza possa parecer irrelevante, mas que propositalmente se registra, diz respeito ao grau de satisfação dos alunos com os resultados alcançados: uma proposta desta dimensão envolve e desenvolve o aluno. Ele se sente comprometido com sua aprendizagem. É ator e autor do processo. Quando se destaca que estudar é tarefa árdua, que exige esforço, isso é uma verdade; a diferença está em executá-la com satisfação e com consciência de que todo esforço despendido e todo conhecimento tem alguma serventia.

Essa metodologia nos permitiu vivenciar essa realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDER A APRENDER - LENDO

A Universidade tem sua tradição cultural como lugar onde se realiza o ensino, a pesquisa e a extensão. Não se pode conceber universidade hoje como não sendo o lugar privilegiado da produção de conhecimento. Ao reafirmar veementemente a universidade como local da pesquisa e produção do conhecimento, DEMO (1996) enfatiza a necessidade de transformar a pesquisa numa atitude cotidiana, na sala de aula, levando o aluno a “aprender a aprender”.

A pesquisa no ensino superior tem o importante papel de reverter o quadro da educação no país, ainda muito voltada para o tradicional para a reprodução e cópia, considerando ser uma agência de formação nos diversos graus e níveis de ensino.

Essa idéia é reforçada por SEVERINO (1998), quando diz:

“Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se

presta serviço à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. O professor precisa da prática de ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor dos produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação.” (SEVERINO, 1998:17)

Ao elaborar uma proposta que combina ensino com pesquisa e leitura, tínhamos a pretensão de trazer para o ensino superior duas realidades inseparáveis do processo ensino-aprendizagem. Reiteramos as palavras de SEVERINO (1998), quando se refere à Universidade “como lugar de construção de conhecimento científico, filosófico e artístico”, onde professor e aluno são desafiados a buscar o conhecimento novo de forma crítica, reflexiva e criativa.

Uma metodologia de ensino com pesquisa, baseada na leitura, desenvolve a autonomia dos alunos, pois instiga o questionamento constante pelo processo de pesquisa e formulação própria. A rotina das aulas centradas no professor e no repasse de conteúdos é substituída pela parceria com o aluno que investiga, organiza informações e as reformula. Há uma inversão dos papéis do aluno e do professor. E para isso, é preciso vencer algumas barreiras constituídas na formação docente, que só concebe **ensino** quando o professor está à frente da sua turma, conduzindo o processo.

Este estudo demonstrou exatamente o contrário: o maior índice de aprendizagem foi constatado quando o aluno elaborou junto, pesquisou e discutiu

os temas estudados. Algumas palavras no sentido de avaliar este trabalho desenvolvido são oportunas, considerando a intenção de contribuir para alguma mudança no ensino de graduação, principalmente no campo de atuação desta pesquisadora.

Primeiramente, é preciso ter coragem e disposição para implementar uma proposta inovadora. É preciso vencer as incertezas próprias e dos parceiros de trabalho. A clareza dos objetivos que se quer alcançar é outro fator importante para sua consecução. Isto é sustentado por um bom projeto de trabalho com uma consistente fundamentação teórica, que lhe ampare e que estabeleça um diálogo entre a teoria e a prática, que estão em processo de avaliação constante.

A avaliação, por sua vez, é a parte do processo ensino-aprendizagem que passa por uma reformulação, por ser o termômetro que indica os avanços qualitativos de um processo emancipatório do aluno no decorrer das aulas. Para isso, o modo de avaliação dos sujeitos da pesquisa foi reformulado, passando do quantitativo para o qualitativo. Privilegiaram-se, assim, as produções individuais, coletivas, participação em atividades propostas e análise dos conteúdos, em substituição das ultrapassadas provas escritas. Buscou-se, por meio de uma avaliação emancipatória, a efetivação de um processo de análise da realidade, visando sua transformação, no procedimento dialógico da crítica da realidade e na criação coletiva.

No trabalho de parceria, a **troca** é uma ação presente. Ao invés de o professor propor sempre os textos a serem estudados, os próprios alunos traziam material para ser explorado no grupo de trabalho. Este tipo de atividade enriqueceu muito e motivou mais a turma à pesquisa e à leitura.

Muitas práticas foram sendo construídas no decorrer da implantação da proposta. Num constante processo de experimento, diálogo e na forma do questionamento reconstrutivo, proposto por DEMO (1996), definiram-se juntamente com o grupo as formas de avaliação, organização das atividades da disciplina, mas tendo sempre como suporte o comprometimento dos envolvidos na qualidade do processo.

É válido registrar alguns fatores que devem ser considerados e que interferiram na proposta:

1. os alunos envolvidos na pesquisa apresentaram dificuldades em ler e interpretar textos, porque não possuíam uma metodologia adequada de leitura. Já no início da atividade com texto, percebem-se as dificuldades dos alunos em ler, aprender, compreender e interpretar os textos propostos. Esta dificuldade limitava o entendimento do conteúdo, pois não permitia ao aluno perceber a totalidade dos significados contidos na literatura apresentada e, em consequência disso, que não permitia, também, a esse aluno que percebe-se a teoria na sua plenitude. É um fato comprovado que a trajetória escolar do aluno até a universidade não é

voltada para a formação do leitor. A escola, hoje, ainda se ocupa mais com aspectos periféricos do ensino, ou seja – vencer conteúdos, memorizar teorias, no lugar de ensiná-los a pensar, refletir, analisar, ler textos, interpretá-los, “ler” o mundo. Quando o aluno chega na universidade, seu conhecimento e domínio de leitura é parco. Sua história de leitura é marcada pelas imposições da escola. Desconhece uma maneira eficiente e eficaz de ler e, a duras penas, aprende os conteúdos postos. Evidencia-se a necessidade urgente de se rever a forma e a metodologia de inserção dos alunos na leitura, já nos primeiros anos de escolaridade, buscando salvaguardar um dos recursos mais ricos do processo ensino-aprendizagem, que é a competência de ler na inteireza deste ato.

2. a dificuldade de ler ficou evidente já nos primeiros contatos efetuados, por diversos fatores apontados pelos alunos: a) uso de técnicas inadequadas pelos professores dos níveis anteriores ao ensino superior; b) falta de interesse próprio pela leitura; c) falta de incentivo da família e posteriormente da escola; d) falta de tempo para ler ou para conciliar leitura com o trabalho; e) acomodação e passividade do aluno; f) prevenção contra a leitura. Esta série de fatores apontados denunciam deficiências de um sistema de ensino e também de um sistema econômico. O sistema de ensino, pelo seu corpo docente, com uma formação fragmentada, ocupa-se das partes e perde a dimensão do todo. Muitos professores que atuam nos diversos graus de ensino não têm um projeto de

trabalho definido e com base teórica sólida que lhe permita desenvolver metodologias de ensino adequadas. Em consequência disso ocorrem falhas graves no ensino, deixando danos irreparáveis na formação dos alunos. A aversão ou deficiência na leitura é uma das dificuldades mais comuns a serem superadas pelos professores do ensino superior em relação aos seus alunos. Considerando o fator econômico, percebe-se que nas famílias de baixa renda e com pouca escolaridade dos pais, o hábito de leitura não é incentivado. Isso, somado à má condução do processo de leiturização na escola, desestimula o aluno a esta prática. Destaca-se, ainda, que o aluno, por não gostar de ler, coloca-se numa atitude passiva, desculpando-se da não-leitura pelo pretexto de falta de tempo.

3. quanto à contribuição da leitura para a construção do conhecimento foi unânime a afirmação de que a leitura é um dos elementos-chave para o aluno que quer aprender a aprender. Este foi um dos fatores mais importantes para a efetivação da proposta, considerando não haver, por parte dos envolvidos, discrepâncias na questão posta, do valor da leitura para a aquisição de conhecimentos. Das informações obtidas pela pesquisa realizada na clientela escolhida, o fato que desperta mais atenção é a afirmação do acadêmico em relação à contribuição da leitura para a construção do conhecimento. É evidente que o aluno tem isso como fato concreto: a leitura é necessária, fundamental e básica no processo de aquisição, ampliação do conhecimento e formação crítico-

reflexiva. Entretanto, apesar da clareza do valor da leitura na sua formação, os resquícios de uma educação tradicional são muito fortes, manifestando-se na forma passiva com que o aluno “recebe” o conhecimento, colocando-se na posição arcaica de aluno – “aquele sem luz” – sujeito a alguém – o mestre – que o “ilumine” com o saber que este repassa para aquele, numa relação de poder de “um que sabe” para “outro que não sabe”. É exatamente esta situação de passividade e de indiferença ao valor e à necessidade da leitura e de pesquisa que se buscou evidenciar em todo trabalho realizado, propondo alternativas estratégicas para superá-la.

4. quanto à necessidade e disponibilidade dos alunos se submeterem à uma metodologia de leitura, também não houve discrepância, pois, apesar das dificuldades apresentadas, o aluno tem como fato indiscutível que a leitura e a pesquisa são quesitos indispensáveis para se efetivar a construção do homem e do conhecimento;

5. foram muito satisfatórias as respostas dadas à questão do avanço obtido quando da aplicação da metodologia proposta. A partir dos resultados percebeu-se que houve uma mudança significativa e relevante na conduta dos alunos diante do texto e em relação à quantidade e qualidade da leitura. Merece destaque neste estudo o fato de que se percebe no aluno uma abertura para o novo, para propostas que tragam inovações e que propiciem a ele revelar-se e

experimentar suas capacidades. A escola desafia pouco o aluno. O professor teme lançar-se em experiências inovadoras; o aluno, por um processo histórico de acomodação e passividade, submete-se e, às vezes, fica tudo como está. Ninguém incomoda ninguém, estabelecendo-se uma relação medíocre, na qual “uns fingem que ensinam, outros fingem que aprendem”, como dizem alguns.

A pesquisa realizada nos mostrou que a realidade não é bem assim: o aluno quer vivenciar novas experiências e novas aprendizagens, quer conhecer novas formas de aprender. É esse o espaço que se tem. É por aí que se começou para implantar esta proposta de trabalho inovadora.

Estabelecer a exata dimensão do avanço alcançado ao longo da pesquisa, somente pelas produções apresentadas, não é tarefa simples. Há fatores que se adicionam e evidenciam o crescimento do aluno com a aplicação da metodologia do **aprender a aprender** e que se podem enumerar:

- a) o aumento da quantidade de tempo dedicado à leitura e do volume de textos e obras lidas;
- b) a qualidade e profundidade da análise de textos propostos;
- c) o uso de uma metodologia adequada e maior disciplina nos métodos de estudo e de leitura;
- d) melhoria significativa nos textos produzidos, com maior

- consistência de idéias, revelando capacidade de argumentação e conhecimento do assunto;
- e) no que se refere às criações literárias e científicas (ensaios, resenhas, resumos, artigos) propostas aos alunos, observou-se riqueza de idéias na elaboração de textos criativos e inéditos;
- f) quanto à participação nas aulas, a metodologia oportunizou maior descontração e mais comprometimento. Os alunos sentiram-se envolvidos pela proposta e demonstraram interesse em participar e desenvolver as tarefas que lhes foram sugeridas ou que se apresentaram no decorrer das aulas;
- g) melhoria considerável no que diz respeito à expressão escrita - correção gramatical, coesão e coerência textual, organização geral do texto.

A pesquisa-ação é o tipo de pesquisa que não se detém no quantitativo. Ela analisa os fenômenos, as reações do grupo e as opiniões e fatores que formam o contexto da pesquisa. É exatamente por isso, que este tipo de pesquisa muito tem a contribuir nos trabalhos de grupo e, por consequência, na educação.

No primeiro semestre, com exceções, percebia-se forte prevenção com leitura, com a metodologia e com a produção individual e coletiva proposta no

decorrer das aulas. Aos poucos, esta prática tornou-se uma necessidade sentida pelos alunos e as barreiras foram uma a uma sendo vencidas. Fato notório, que não pode ser quantificado, mas observado, foi o amadurecimento do grupo no decorrer de três semestres, em relação ao compromisso de ler, produzir de mão própria, socializar e questionar.

A leitura e a pesquisa deram maior segurança ao aluno na argumentação, na elaboração de novos textos e na presença participativa nas aulas com riquíssimas contribuições. Registra-se, ainda, que existem limitações de várias ordens para se implementar com pleno êxito uma proposta inovadora de ensino superior. São limitações que extrapolam o espaço da sala de aula e que não dependem somente do professor, ou da instituição ou da disponibilidade e boa vontade do professor e do aluno, para serem superadas.

No decorrer da pesquisa e da intervenção feita, alguns fatores recorrentes se destacaram e merecem que se discorra sobre eles, porque caracterizam uma realidade da Universidade do Contestado e que, também, pode ocorrer em outras universidades brasileiras.

A Universidade do Contestado possui trinta cursos de graduação, distribuídos em seus cinco *campi* e sete extensões universitárias, que atendem 8.534 alunos advindos de mais de cinquenta municípios da sua região de abrangência, além daqueles de estados vizinhos.

Destes cursos, cinco funcionam no período diurno e vinte e cinco, no período noturno, perfazendo um percentual de 83,33 % para o noturno e 16,66% para o diurno. Como toda a universidade que oferece ensino noturno, a UnC recebe alunos com características específicas e com um perfil diferenciado daquele aluno dos cursos diurnos. Entretanto esta realidade não é somente constatada nesta universidade, onde se desenvolveu a pesquisa. Sabe-se hoje que o contingente de alunos do curso superior noturno é significativo e merece um tratamento diferenciado. Em sentido amplo, as características encontradas nesta amostra, identificam a realidade do ensino superior noturno, de norte a sul do país, e em grande parte das universidade brasileiras. Essa situação é descrita por FURLANI (1998):

“Ao longo de minha atividade profissional, tenho assistido ao crescimento de matrícula de alunos do período noturno, em detrimento do diurno, devido ao empobrecimento da população e à degradação salarial da imensa maioria dos trabalhadores. Inúmeras famílias foram obrigadas a aumentar o número de seus integrantes no mercado de trabalho, como meio de ampliar a renda familiar e de assegurar a própria sobrevivência.” (p. 12)

Considerando que “55 % dos universitários brasileiros estudam no noturno” (FURLANI, 1998), rever as características deste aluno é obrigatório para perceber sua trajetória, suas aspirações, seus planos e seu perfil, que, a rigor, possui três faces: “A primeira e a segunda faces, como a cara e a coroa de

uma moeda, são conhecidas, embora ainda consideradas tema marginal pela academia: uma face é de aluno e a outra de trabalhador”. (FURLANI, p.13). A terceira face que nos revela é a do cidadão: *“Esquecida, essa terceira face só aparece quando é restituída ao aluno e trabalhador sua condição de cidadão, na inteireza que o valoriza e no respeito à sua identidade, para que possa exercer sua cidadania, vivenciando as duas dimensões (escola-trabalho) concomitantemente a toda força educativa que possuem na idade adulta.”* (FURLANI, 1998. p.13)

É patente que a escola, vista como o lugar do ócio, ao contrário do trabalho, considerado castigo e estigma, em relação ao aluno do ensino noturno, é conceito inadequado. Repensar a universidade e uma proposta inovadora de ensino, significa primeiro definir a quem ela se dirige. Conhecer a clientela a quem se destina, implica considerar as diferenças colocadas por ROMANELLI (1994) quando se refere a alunos que adentram a universidade: *“o estudante em tempo integral, o estudante-trabalhador e o trabalhador - estudante.”* (p.4)

A maior parte das universidades brasileiras hoje, em percentagens diferentes, apresenta os três tipos de aluno: o estudante em tempo integral”, que é mantido pela família, dedica-se só ao estudo, independentemente do período do curso; o estudante trabalhador, que estuda, trabalha e ainda divide com a família suas despesas; e o trabalhador estudante, que auxilia no orçamento doméstico e,

com dificuldades, freqüenta a graduação para buscar uma melhor profissão e salário.

Decorrente desse último fator, resultam as dificuldades apontadas nesta pesquisa: o nível sócio-econômico dos alunos do ensino noturno fica demarcado na camada média, média-baixa e inferior. É um aluno de médio a baixo poder aquisitivo, que, por trabalhar e estudar, vê-se impelido a priorizar seus gastos, sentindo-se, muitas vezes impossibilitado de adquirir ou ampliar seu material de leitura. Daí o baixo índice de aquisição de livros, revistas e periódicos para ampliar as leituras.

No que se refere ao “capital cultural” do aluno - denominação dada por BOURDIEU (1992) - que é representado “*pelo conjunto de bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos*” (p. 37), esse capital cultural confirma ou se associa ao dos seus pais. Nas famílias de baixa renda, o nível de escolaridade dos pais é baixo e o hábito de leitura é pouco praticado. Desse modo, o aluno tem mais resistência a assimilar uma metodologia de leitura e assumir uma postura de leitor. Nas famílias cujos genitores são mais escolarizados, esses hábitos são mais desenvolvidos, praticados e até incentivados no ambiente familiar.

O fator **idade** é relevante, considerando que identifica a entrada mais tardia do aluno à graduação no ensino noturno. Como se verifica pela

pesquisa feita, o aluno se situa numa faixa média de 21 a 30 anos, representando assim um comprometimento mais maduro e necessário para com a graduação. Esse comprometimento e clareza de objetivos e metas fica evidente quando analisamos a procedência dos alunos que se deslocam diariamente dos municípios vizinhos para freqüentar aulas, o que revela um **querer** próprio e vontade de estudar.

A pesquisa nos permitiu verificar que os envolvidos nas profissões afins ao curso se identificam mais com ele. Isto porque, se o aluno já atua na área, ele constrói uma práxis que lhe permite ir testando os conteúdos vistos na graduação, no seu dia-a-dia de trabalho, o que não ocorre muitas vezes com alunos que trabalham em área diversa do seu curso de graduação.

Com relação aos hábitos de estudos e condições pessoais dos pesquisados, verifica-se que a carga horária semanal influencia na quantidade e qualidade do tempo disponível para estudo. Um aluno que trabalha em período integral e dispõe apenas dos fins de semana para desenvolver leituras e atividades do curso apresenta menos resultados que de outro com maior disponibilidade para desenvolver suas tarefas acadêmicas e acessar as informações disponíveis.

Considerando a realidade do ensino superior e as condições de trabalho e de estudo do aluno do noturno, a revisão do Projeto de trabalho com esta clientela é urgente. A partir dessa realidade - que são as condições externas

de trabalho - é que se vai definir uma proposta metodológica. Trata-se de rever não os pressupostos que embasam o projeto a ser desenvolvido, mas as estratégias para concretizar estes pressupostos, para não correr riscos de idealizar a escola/universidade e elitizar o ensino para poucos privilegiados, que a ele se dedicam integralmente.

O que se busca implementar hoje na universidade é uma proposta de ensino democratizada, inclusive que esteja aberta às inovações da ciência, da tecnologia e da sociedade, sem perder de vista o contato com a realidade que a circunda. Se é a universidade que tem a incumbência de traçar alguns caminhos para abrir espaços novos e de êxito para quem se serve dela é certo, também, que ela deve estar atenta às necessidades da clientela a quem pretende servir, sem descuidar das condições externas, que intervêm significativamente no processo de ensino que se pretende implantar. Isso significa que a concepção de universidade, como uma redoma do saber, é questão superada. A universidade, para desenvolver um bom projeto pedagógico, deve estabelecer uma simbiose com seu derredor e efetivar ela própria o ato de ler com todas suas nuances: deve apreender seu contexto, compreendê-lo, interpretá-lo e, a partir disso, apontar as direções para onde quer chegar, traçar suas metas e realizar seu projeto sem perder de vista a excelência do seu fazer pedagógico e dos serviços oferecidos e, principalmente, sem excluir ninguém.

Fazer educação hoje é um desafio. Fazê-la com qualidade é um dever. Conciliar a qualidade com as turbulências atuais demanda arrojo. Implementar uma proposta inovadora, que ensine o aluno aprender a aprender - lendo, apreendendo, compreendendo e interpretando, é mais que um sonho - é querer fazê-lo **pensar, auto-determinar-se, visualizar novas perspectivas de mundo.**

O ensino com pesquisa tem esta perspectiva – permite principalmente no ensino ministrado à noite, mais do que qualquer outro, dinamizar o ensinar e o aprender, tornando o ensino superior noturno na universidade uma realidade concreta e viável para todos. Assim, tornam-se propícias as palavras de FURLANI (1998):

“Vejo os alunos do noturno como a claridade da noite, que pode despertar do sono a “universidade da reflexão”, aquela que fará a transgressão do que existe, apelando para a superação do real, recolocando as fragmentações dos saberes e forçando a universidade a retirar sua máscara do templo do saber – intocável, preconceituoso, incansável, para assumir sua identidade verdadeira: o lugar possível.” (p. 16)

Tem-se aprendido, durante estes anos de discência-docência, que na educação, se não houver o sonho - a utopia, não se consegue chegar a lugar algum. As coisas, as pessoas, as teorias, os teóricos, vêm e vão: deixam as suas contribuições. Aqueles que os sucedem devem continuar pesquisando, criando, inovando: o que é novo hoje, amanhã pode estar superado. Em educação, há

necessidade de um perene pesquisar-construir. E a leitura tem sua parcela decisiva de contribuição, pois é ela que nos faz sujeitos de nossos atos, conscientes de nós e do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALVES, Januária Cristina. **Os profissionais do Século XXI**. Revista **Classe**, ano XII, nº 62/97.
2. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LEITURA. **Leitura, teoria e prática**. Campinas: Mercado Aberto, 1985.
3. BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo. Bomlivro, 1987.
4. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
5. _____ . **A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios frente ao novo século**. São Paulo: 1995. Tese de Doutorado em Educação – PUC-SP.
6. _____ . O desafio da universidade frente ao novo século. In: **educação: Caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996.

7. _____ . **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
8. BIANCHETTI, Lucídio. **Trama e texto - leitura crítica, escrita, criativa**. São Paulo. Plexus. 1996
9. BOURDIEU, P. PASSERON, C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
10. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
11. _____ . (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
12. BRANDÃO, Helena e MICHELETTI. Guaraciaba. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, Vol. II.
13. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
14. CASTANHO, Maria Eugênio. **Universidade à noite: fim ou começo de jornada?** Campinas: 1989.
15. CHIAPINI, Lúgia. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997.
16. CUNHA, Maria Isabel. **Relação ensino e pesquisa**. In VEIGA, Ilma Alencastro.
17. _____ . **O bom professor e sua prática**. Campinas:

Papirus, 1988.

18. DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.
19. _____. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1987.
20. _____. **Participação é conquista - noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1988.
21. _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
22. _____. **Desafios modernos para a educação básica**. Brasília: IPEA, 1991.
23. _____. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
24. _____. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
25. _____. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.
26. _____. **Pesquisa – princípio educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1994.
27. _____. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.
28. _____. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
29. _____. **Pesquisa participante – mito e realidade**. São Paulo: Cortez,

1996.

30. _____. **Pesquisa – princípio educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1996.
31. FAZENDA, Ivani. **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papina, 1995.
32. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
33. FOUCAMBERT, Jean. **A Criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1988.
34. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1994.
35. _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
36. _____. **Educação e mudança**. Coleção educação e comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação.
37. _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
38. _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.
39. FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

40. FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **A Claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno**. São Paulo. Cortez. 1998.
41. GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org). **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
42. GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
43. ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos**. Curitiba: Champagnat, 2000.
44. KHUN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
45. KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas. São Paulo. Pontes. 1989.
46. _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Universidade Federal de Campinas, 1995.
47. KRAMER. Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita - Formação de Professores em Curso**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo Ltda, 1995
48. LAJOLO. Marisa. **Usos e Abusos da Literatura na escola: Bilac e a literatura escolar da República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1980.
49. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei 9394/96.

50. LEITE, Denise & MORISINI, Marilda. **Universidade futurante. Produção do ensino e inovação.** Campinas: Papirus, 1997.
51. LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Universitária, 1986.
52. MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática do discurso literário.** São Paulo: Martins Fontes, 1996. Coleção Leitura e Crítica.
53. MARIA, Luzia de. Constituição do sujeito leitor. in. **Simpósio Nacional de Leitura Saber e Cidadania.** Rio de Janeiro: 1994.
54. MANGUEL. Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo. Companhia das Letras.
55. MARINHO. Marildes. **Leituras do professor.** Campinas. Mercado das Letras. 1998.
56. MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1985.
57. MASETTO, Marcos T. **Aulas vivas.** São Paulo: MG Editores, 1992.
58. _____. **O Professor universitário em aula: prática e princípios teóricos.** São Paulo: Cortez, 1980.
59. MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura e produção de textos e a escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1994.
60. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Cadernos de educação básica: Formação de professores e alunos leitores.** 1994.

61. MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
62. MORAES, Régis de. (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1989.
63. MOREIRA, Herivelto. Pesquisa Educacional: reflexão sobre o paradigma de pesquisa. In: **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996.
64. NÓVOA, António (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
65. ORLANDI, Eni Puccinelli. **Sociedade e linguagem**. Campinas: Unicamp, 1997.
66. ORLANDI. Eni Pulcinelli. Funcionamento e Discurso em **Sobre a estruturação do discurso**. Campinas. IEL. 1981
67. PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.
68. ROMANELLI, Geraldo. **O Significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias**. 17ª Reunião Anual da ANPED, 1994.
69. SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo:

Cortez, 1988.

70. SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória - Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo.** São Paulo: Cortez, 1988.
71. SEVERINO. Antonio Joaquim. **A Universidade, a pós-graduação e a produção do conhecimento.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 1998.
72. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.
73. SILVA, Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.
74. SILVA, Maria Ozanira da Silva. **Refletindo a pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1986.
75. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
76. SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
77. SOUZA, Maria Salete Darós. **A conquista do jovem leitor: uma proposta alternativa.** Florianópolis: UFSC, 1998.
78. THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

79. UNIVERSIDADE DO CONTESTADO. **Projeto Pedagógico**. 1997
80. VEIGA, Ilma Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996.
81. ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.
82. WACHOWICZ, Lilian Anna. **O método dialético na didática**. Campinas: Papyrus, 1991.

7. ANEXOS

Com o objetivo de documentar a pesquisa realizada, esta sessão apresenta todos os documentos utilizados para levantar os dados que a compuseram.

Para tanto, incluíram-se os questionários aplicados nas diversas fases, acompanhados dos relatórios parciais, que compreendem a fase exploratória, a fase de coleta de dados e a fase dos resultados. Nela constam também os gráficos e tabelas que acompanham e completam a pesquisa.

7.1 a) Instrumento de Levantamento de Informações I

Este questionário integra a **fase exploratória** da pesquisa e foi aplicado aos 6 cursos de graduação da Universidade do Contestado, ou seja: Administração de Empresas – 50 alunos, Ciências Contábeis – 50 alunos, Serviço Social – 25 alunos, Processamento de Dados – 49 alunos, Pedagogia – 50 alunos e Letras – 86 alunos.



Universidade do Contestado

UNIVERSIDADE DO CONTESTADO - UnC

Av. Itororó, 800 - Centro - Cx. Postal 232

CEP 89500-000 - Caçador - SC

Fone/Fax: (049) 663-2033 - E-mail: sec3grau@unc-cdr.rct-sc.br

Prezado Acadêmico:

Este documento objetiva levantar dados para um estudo sobre a leitura nos cursos de graduação da UnC.

Solicitamos sua valorosa contribuição, respondendo às questões abaixo.

1. Quanto tempo por dia você dedica à leitura?

2. Qual o tipo de livro/revista/periódico que você lê?

3. Qual o tipo de leitura que lhe interessa?

4. Qual o último livro que você leu?

5. Quantos livros você lê por mês?

6. Quantos livros você compra por mês?

7. Qual(is) o(s) fator(es) que contribui(ram) para você gostar da leitura?

8. Qual(is) o(s) fator(es) que contribui(ram) para você não gostar da leitura?

9. Você acha que a leitura contribui para seu sucesso pessoal e profissional? Por quê?

Muito Obrigada.

7.1 b) Relatório Parcial I

Este relatório parcial demonstra a situação encontrada em relação à leitura, estando incluídos os acadêmicos de 6 cursos de graduação da UnC, que foram objetos de análise, na fase inicial deste estudo.

RELATÓRIO PARCIAL I

Esta pesquisa foi aplicada a 290 acadêmicos dos Cursos de:

- Administração de Empresas – 19,23% - 50 alunos
- Ciências Contábeis – 19,23% - 50 alunos
- Processamento de Dados – 18,84% - 49 alunos
- Pedagogia – 19,23% - 50 alunos
- Serviço Social – 8,6% - 25 alunos
- Letras – 33,07% - 86 alunos

Em síntese, os resultados dos seis cursos são:

- Tempo dedicado à leitura

10 a 30 min – 48,07%

10 min a 1h00 – 51,93%

- Tipo de livro lido

em torno das disciplinas do curso

- Tipo de leitura de interesse:

informativos, jornais, obras de ficção

- Último livro lido

leituras solicitadas em sala

- Número de livros lidos

60% - dois

40% - 1

- Livros adquiridos por mês:

2% - 1 livro

98% - nenhum

- Fatores que contribuíram para gostar da leitura
 - contribuição da leitura para o crescimento pessoal e profissional
 - motivação dos pais
 - motivação da escola
 - incentivo dos professores
 - incentivo do curso
 - influência da universidade
 - motivação pela leitura de gibis
 - gosto por ler e ouvir histórias
 - aulas de literatura
 - sede de informação
- Fatores que contribuíram para não gostar da leitura
 - uso de técnicas inadequadas
 - desinteresse próprio
 - falta de incentivo da escola
 - textos chatos
 - imposição de leitura

- falta de tempo
- acomodação pessoal
- falta de hábito de leitura
- assuntos pouco atrativos
- Contribuição da leitura para o sucesso pessoal:
 - leitura é fonte de informação
 - leitura abre a mente
 - amplia visão de mundo
 - fonte de informação
 - aquisição de conhecimento
 - leitura nos faz mais críticos
 - ajuda a entender e criticar
 - é uma forma de aprender
 - ajuda formar opinião e interpretar a realidade

7.2 a) Instrumento de Levantamento de Informações II

Este instrumento foi aplicado aos acadêmicos do Curso de Letras – Fase II, que caracterizam os sujeitos da pesquisa.



Universidade do Contestado

UNIVERSIDADE DO CONTESTADO - UnC

Av. Ipororó, 800 - Centro - Cx. Postal 232
CEP 89500-000 - Caçador - SC
Fone/Fax: (049) 663-2033 - E-mail: sec3grau@unc-cdr.rct-sc.br

Prezado Acadêmico:

Este documento visa levantar dados para um estudo sobre a leitura no curso superior da UnC-Caçador.

Solicitamos sua valiosa contribuição, respondendo às questões que seguem:

1. Idade _____ anos Sexo: M () F ()

2. Curso de ensino médio (2o grau)

3. Local onde cursou o ensino médio.

4. Escola

Possui outra graduação? _____ Qual? _____

5. Residência: Município: _____

6. Ocupação _____ Local de Trabalho _____

Renda Mensal _____ Horas de trabalho _____

Município _____

7. Distância da residência à UnC

8. Qual a razão da escolha do Curso de Letras?

9. Quanto tempo dedica aos estudos extra-classe?

10. Quanto tempo dedica à leitura diariamente?

11. Qual o tipo de livro/revista periódico que você lê. Relacione-os

12. Qual o tipo de leitura que mais lhe interessa?

13. Qual o último livro que você leu?

14. Quantos livros você lê pôr mês?

15. Quantos livros você compra por mês?

16. Qual o fator que mais contribui para você gostar da leitura.

17. Qual o fator que mais contribui para você **não** gostar da leitura.

18. Você acha que a leitura contribui para o processo de produção do conhecimento? Por quê?

19. Você entende que há uma necessidade de uma metodologia adequada de leitura para aproximar o leitor do livro? Por quê?

20. Você estaria disposto a submeter-se a uma metodologia para melhorar sua leitura e seu nível de produção? Justifique.

7.2 b) Relatório parcial II

Este relatório refere-se à situação do Curso de Letras – Fase I – no início da pesquisa.

RELATÓRIO II

**PESQUISA COM ACADÊMICOS DO CURSO DE LETRAS DA UnC –
CAÇADOR**

Metodologia do Ensino com Pesquisa e Leitura

**LEVANTAMENTO SÓCIO-ECONÔMICO DOS SUJEITOS
ENVOLVIDOS**

LEVANTAMENTO SÓCIO-ECONÔMICO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

GRÁFICO 1. IDADE

GRÁFICO 2. PROCEDÊNCIA

GRÁFICO 3. OCUPAÇÃO

GRÁFICO 4. CARGA HORÁRIA SEMANAL

GRÁFICO 5. RENDA MENSAL

GRÁFICO 6. DISTÂNCIA DA RESIDÊNCIA À UnC

TABELA 1 – IDADE DOS ALUNOS PESQUISADOS

Idade	Quantidade	%
18 anos	02	9,52
19 anos	02	9,52
20 anos	04	19,04
21 anos	04	19,04
22 anos	01	4,76
23 anos	02	9,52
26 anos	01	4,76
27 anos	01	4,76
28 anos	02	9,52
29 anos	01	4,76
37 anos	01	4,76
TOTAL	21	

Idade dos Alunos Pesquisados

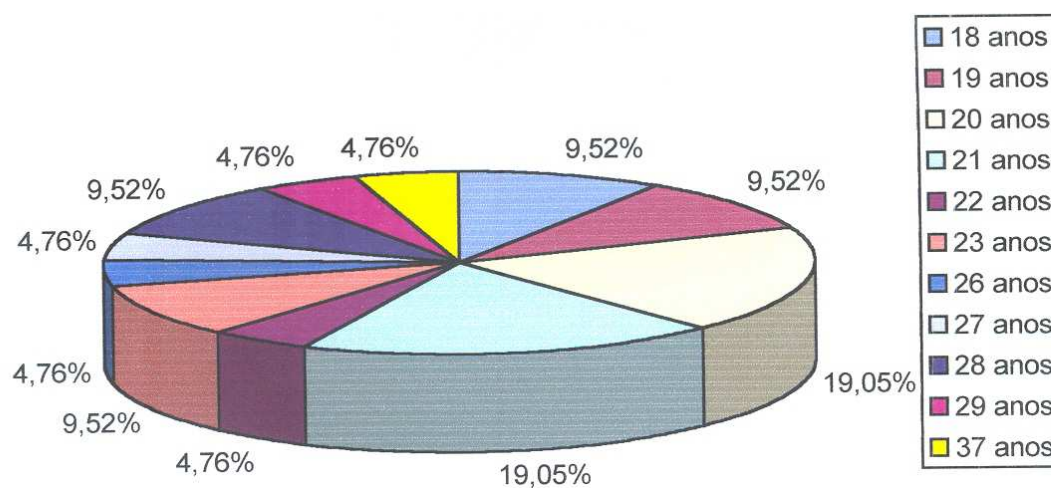


TABELA 2 – PROCEDÊNCIA DOS ALUNOS

Local (Cidade)	Quantidade	%
Caçador	09	42,85
Santa Cecília	04	19,04
Fraiburgo	01	4,76
Rio das Antas	02	9,52
Lebon Régis	01	4,76
Joinville	01	4,76
Canoinhas	01	4,76
Tangará	01	4,76
Iomerê	01	4,76
TOTAL	21	

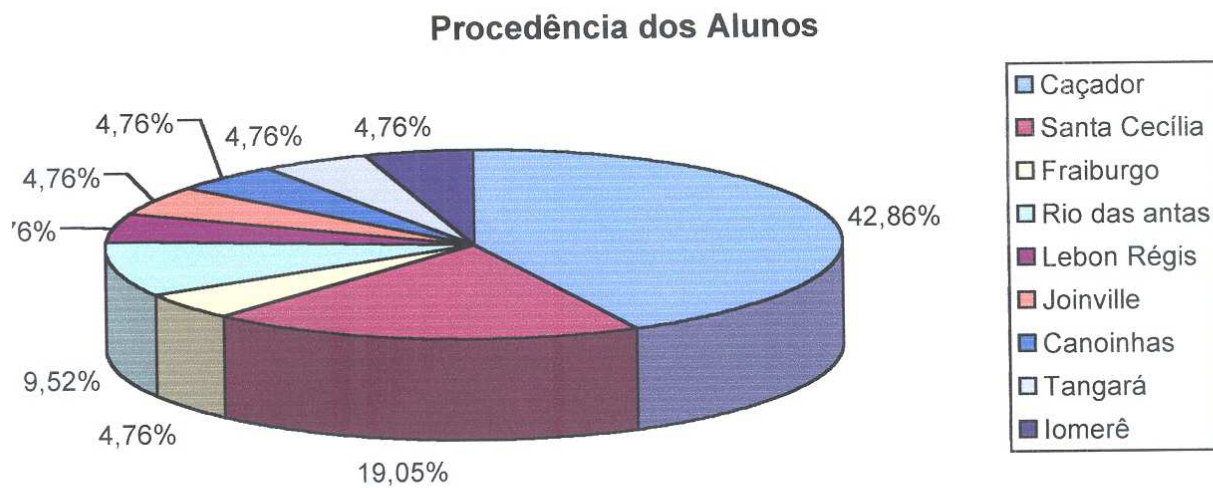


TABELA 3 – OCUPAÇÃO DOS ALUNOS

Ocupação	Quantidade	%
Professor	07	33,34
Secretária	04	19,04
Balconista	01	4,76
Subgerente	01	4,76
Operador de Caixa	01	4,76
Avaliadora	01	4,76
Do lar	01	4,76
Polícia Militar	01	4,76
Chefe de Cadastro	01	4,76
Estudante	02	9,52
Desempregado	01	4,76
TOTAL	21	

Ocupação dos Alunos

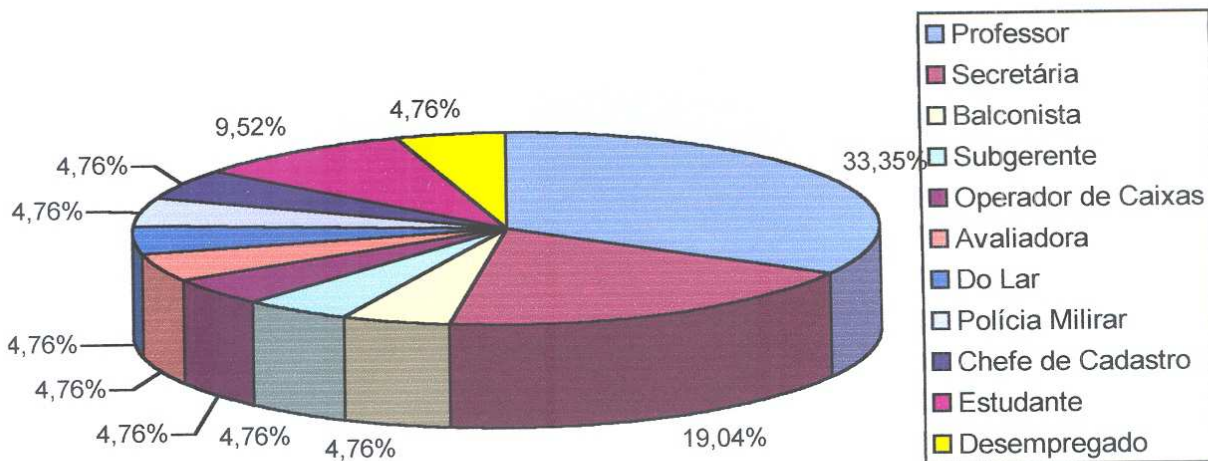


TABELA 4 – CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL

Horas Trabalhadas	Alunos	%
44 horas	04	19,04
40 horas	04	19,04
35 horas	01	4,76
25 horas	01	4,76
20 horas	04	19,04
16 horas	01	4,76
12 horas	01	4,76
4 horas	01	4,76
Branco	05	23,80
TOTAL	21	

Carga Horária de Trabalho Mensal

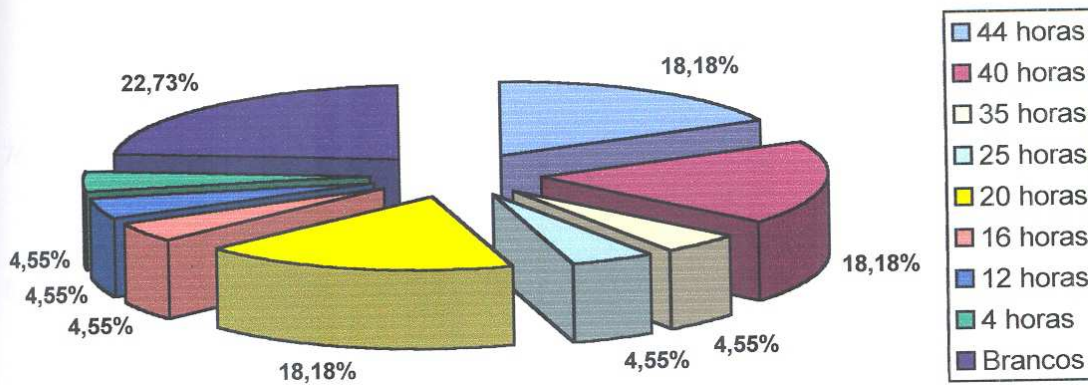


TABELA 5 – RENDA MENSAL

Renda R\$	Estudantes	%
120 à 200	06	28,57
200 à 300	04	19,04
300 à 400	02	9,52
400 à 500	01	4,76
500 à 600	01	4,76
600 à 700	02	9,52
Acima de 1.000	01	4,76
Nenhuma	04	19,04
TOTAL	21	

Renda Mensal

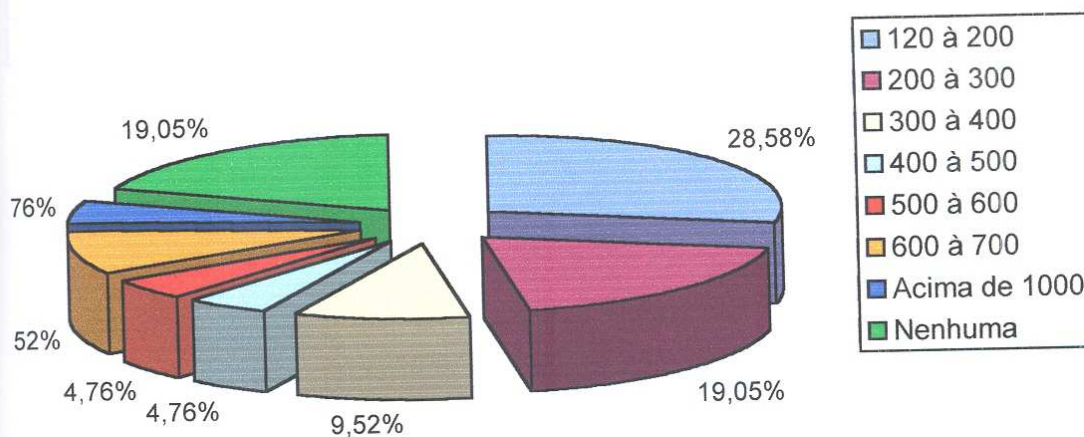
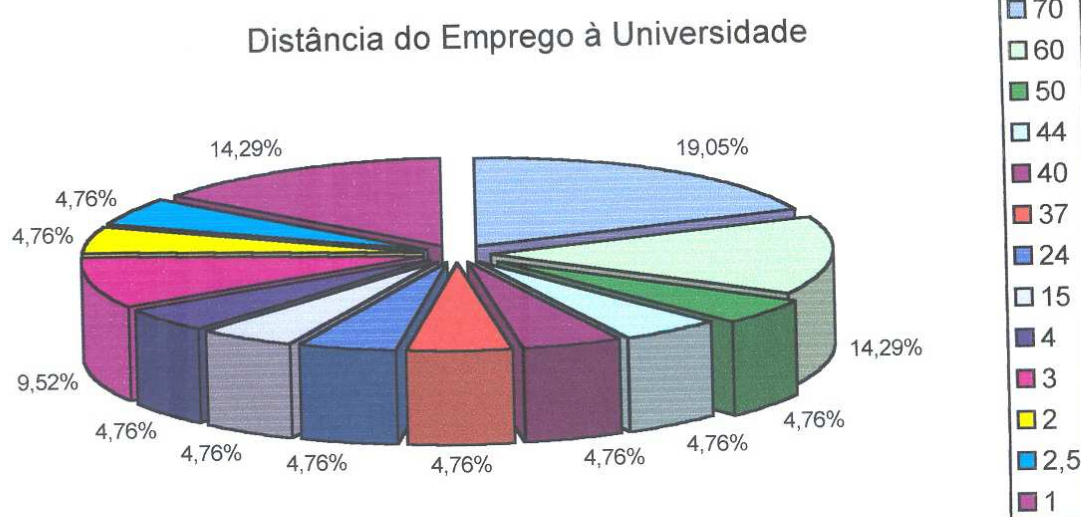


TABELA 6 - DISTÂNCIA DO EMPREGO À UNIVERSIDADE

Distância em Km	Quantidade	%
70	04	19,04
60	03	14,28
50	01	4,76
44	01	4,76
40	01	4,76
37	01	4,76
24	01	4,76
15	01	4,76
4	01	4,76
3	02	9,52
2	01	4,76
2,5	01	4,76
1	03	14,28
TOTAL	21	



**LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO DO ALUNO EM RELAÇÃO À VIDA
ACADÊMICA**

LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO DO ALUNO EM RELAÇÃO À VIDA
ACADÊMICA

GRÁFICO 1/TABELA 1 – Curso de Ensino Médio

GRÁFICO 2/TABELA 2 – Razão da escolha do curso

GRÁFICO 3/TABELA 3 – Tempo dedicado ao estudo

GRÁFICO 4/TABELA 4 – Tempo de leitura diária

GRÁFICO 5/TABELA 5 – Tipo de leitura

TABELA 1 – CURSO DE ENSINO MÉDIO

Curso de Ensino Médio	Quantidade	%
Contador	06	28,57
Magistério	09	42,85
Científico	03	14,28
Educação Geral	03	14,28
TOTAL	21	

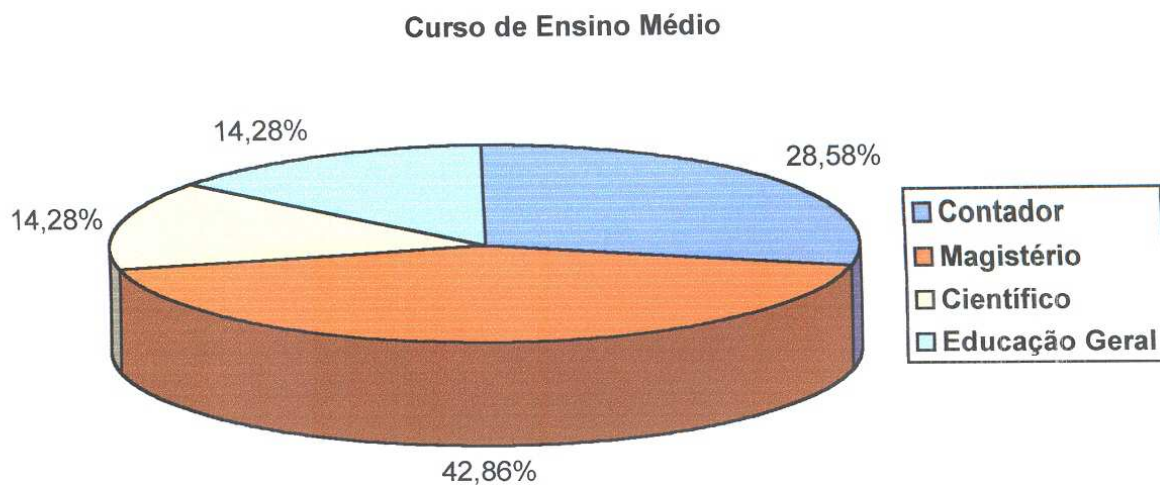


TABELA 2 – RAZÃO DA ESCOLHA DO CURSO

Razão	Quantidade	%
Língua Portuguesa	08	38,09
Língua Inglesa	02	9,52
Melhorar Nível Profissional	08	38,09
Gosto pela Poesia	01	4,76
Gosto pela Leitura	01	4,76
Comunicação Social	01	4,76
TOTAL	21	

Razão da Escolha do Curso

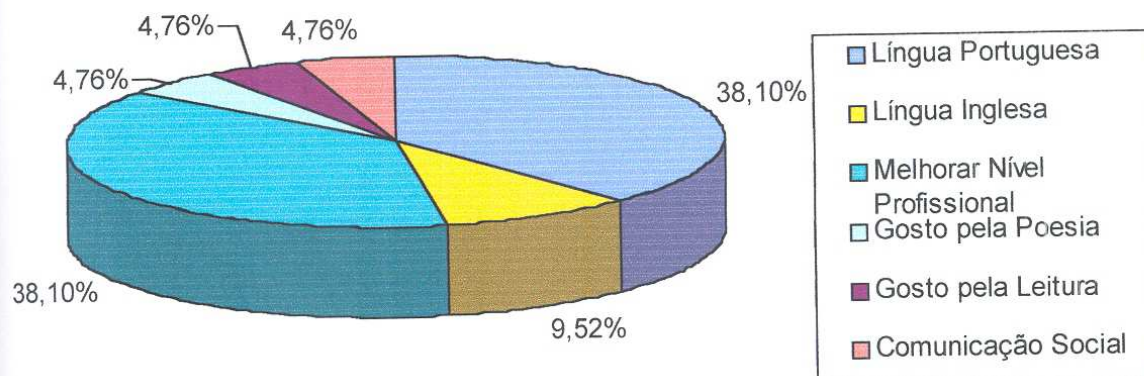


TABELA 3 – TEMPO DEDICADO AO ESTUDO

Tempo	Quantidade	%
Fins de Semana	05	23,80
1 hora	05	23,80
1 hora e 30 minutos	02	9,52
2 horas	02	9,52
3 horas	02	9,52
Pouco (menos de 1 hora)	02	9,52
Muito (mais de 3 horas, indefinido)	02	9,52
Necessário	01	4,76
TOTAL	21	

Tempo Dedicado ao Estudo

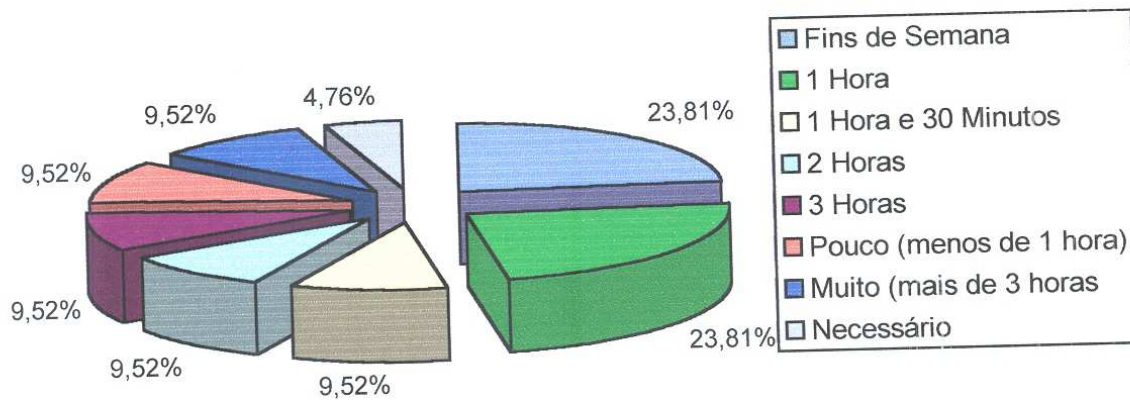


TABELA 4 – TEMPO DE LEITURA DIÁRIA

Tempo (horas)	Quantidade	%
30 minutos	03	14,28
45 minutos	02	9,52
1 hora	05	23,80
1 hora e 30 minutos	02	9,52
Pouco	03	14,28
De acordo com Disponibilidade	06	28,57

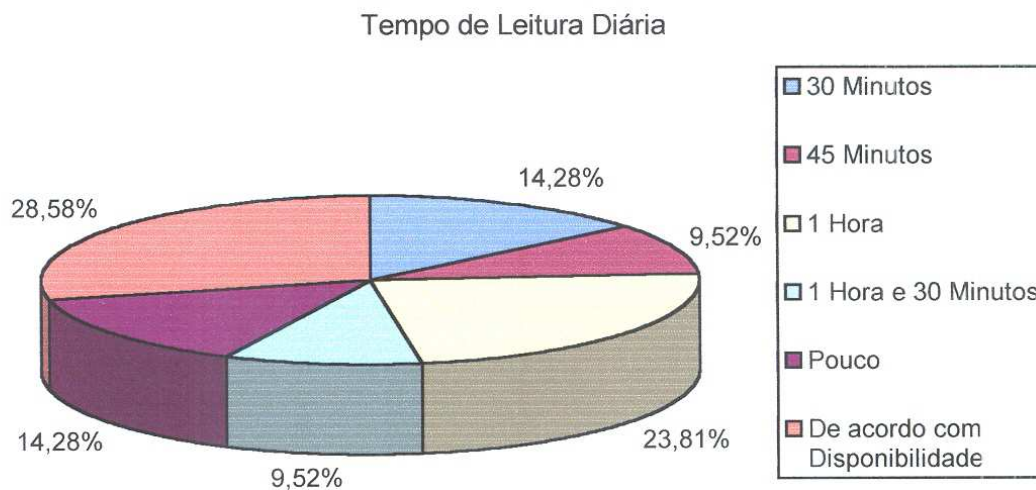
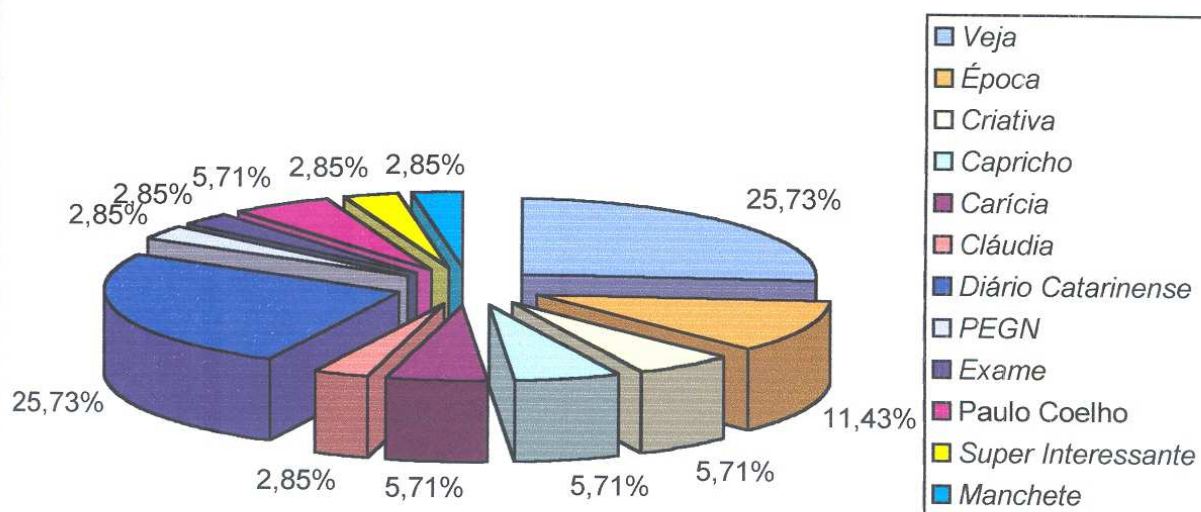


TABELA 5 – TIPO DE LEITURA (LIVRO, REVISTA) MAIS LIDO

Livro, Revista	Quantidade	%
<i>Veja</i>	09	25,71
<i>Época</i>	04	11,42
<i>Criativa</i>	02	5,71
<i>Capricho</i>	02	5,71
<i>Carícia</i>	02	5,71
<i>Cláudia</i>	01	2,85
<i>Diário Catarinense</i>	09	25,71
<i>PEGN-Pequenas Empresas, Grandes Negócios</i>	01	2,85
<i>Exame</i>	01	2,85
Paulo Coelho	02	5,71
<i>Super Interessante</i>	01	2,85
<i>Manchete</i>	01	2,85

Tipo de Leitura (Livro, Revista) Mais Lido



**LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO DOS ALUNOS PESQUISADOS
QUANTO A SUA POSIÇÃO POLÍTICA FRENTE À LEITURA E
METODOLOGIA DE ENSINO**

LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO DOS ALUNOS PESQUISADOS
QUANTO A SUA POSIÇÃO POLÍTICA FRENTE À LEITURA E
METODOLOGIA DE ENSINO

GRÁFICO 1/TABELA 1 – Número de livros lidos/mês

GRÁFICO 2/TABELA 2 – Número de livros adquiridos/mês

GRÁFICO 3/TABELA 3 – Fatores para gostar da leitura

GRÁFICO 4/TABELA 4 – Fatores para não gostar da leitura

GRÁFICO 5/TABELA 5 – Contribuição da leitura para construção do
conhecimento

GRÁFICO/TABELA 6 – Necessidade de uma metodologia de leitura

GRÁFICO/TABELA 7 – Disponibilidade em submeter-se a metodologia da
leitura

TABELA 1 - NÚMERO DE LIVROS LIDOS /MÊS

Quantidade de Livros	Alunos	%
01	10	47,61
02	04	19,04
03	01	4,76
Sem Média	04	19,04
Em branco	02	9,52

Número de Livros Lidos/Mês

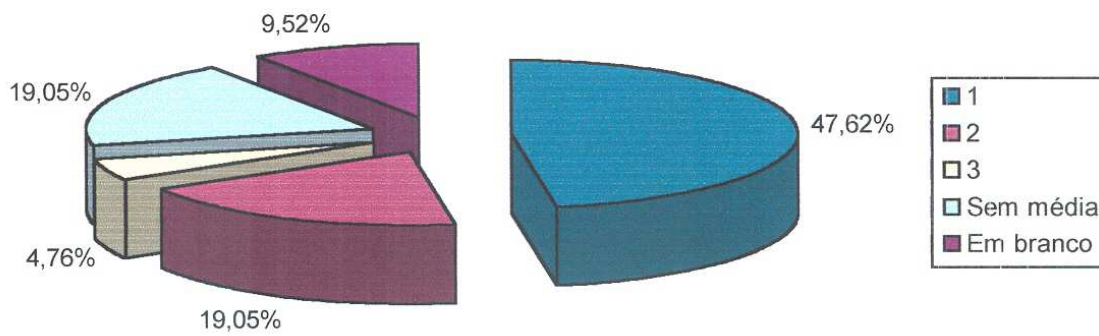


TABELA 2 – NÚMERO LIVROS ADQUIRIDOS/MÊS:

Livros	Alunos	%
01	03	14,28
02	02	9,52
Empresta, aluga	02	9,52
Nenhum	10	47,61
Em branco	04	19,04

Número Livros Adquiridos/Mês

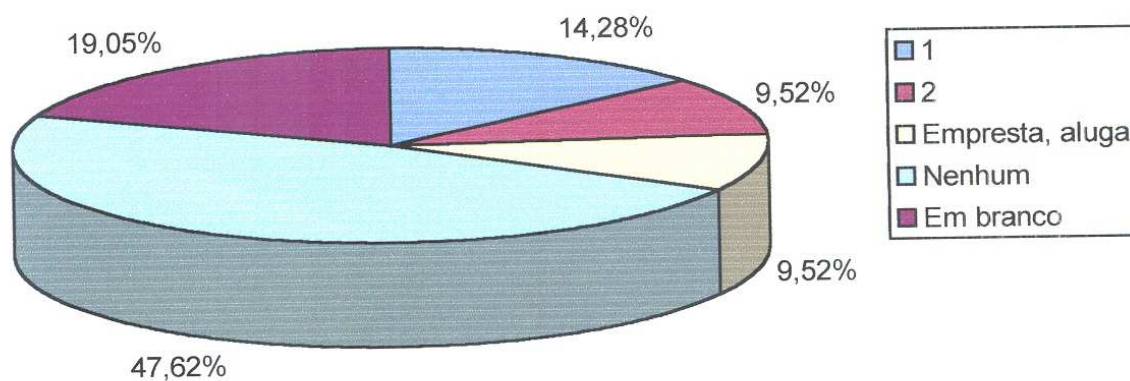


TABELA 3 - FATOR PARA GOSTAR DA LEITURA

Fator	Quantidade	%
Curiosidade	07	33,33
Necessidade	04	19,04
Conhecimento	04	19,04
Lazer	02	9,52
Gosto pela Leitura	01	4,76
Melhorar Dicção	01	4,76
Novas Idéias	01	4,76
Em branco	01	4,76

Fatores para Gosta da Leitura

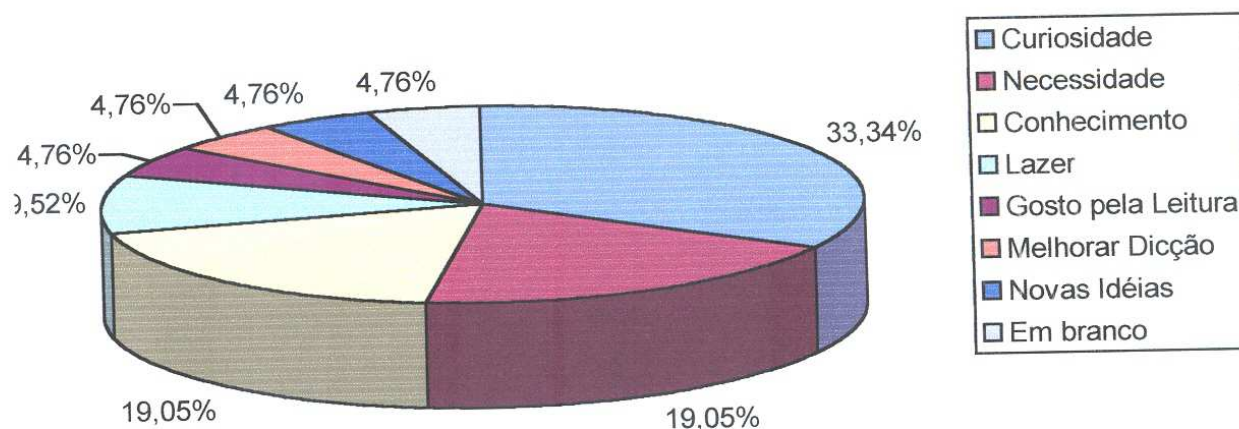


TABELA 4 - FATOR PARA NÃO GOSTAR DA LEITURA

Fator	Quantidade	%
Falta de Tempo	05	23,80
Obrigação de Ler	02	9,52
Empatia com o Livro	01	4,76
Livro Muito Dramático	01	4,76
Livro sem Sentido	01	4,76
Complicações da Literatura	01	4,76
Palavras Complicadas	01	4,76
Falta de Paciência	01	4,76
Nenhum	05	23,80
Em branco	03	14,28

Fator Para Não Gostar da Leitura

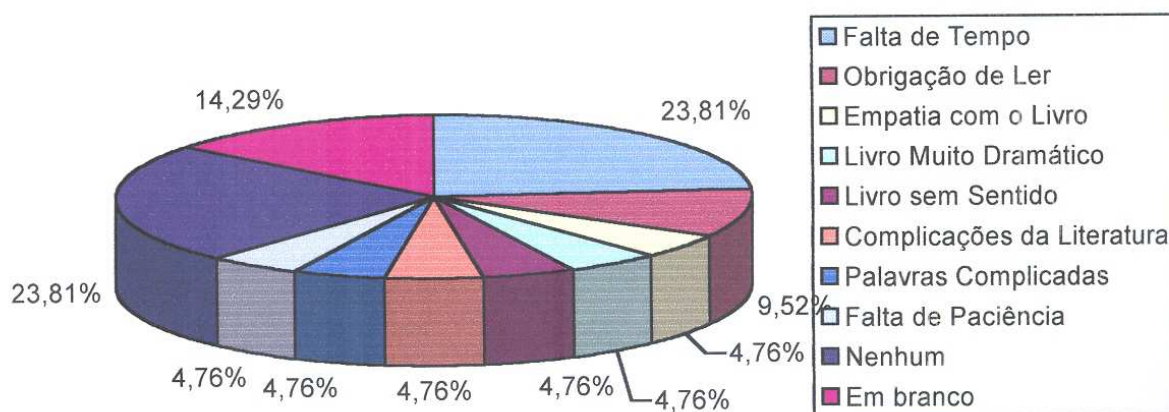


TABELA 5 - FATOR DE CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA

Fator de Contribuição	Alunos	%
Conhecimento	13	56.52
Informação	02	8.69
Aperfeiçoamento	03	13.04
Criatividade	03	13.04
Vocabulário	02	8.69

Fator de Contribuição da Leitura

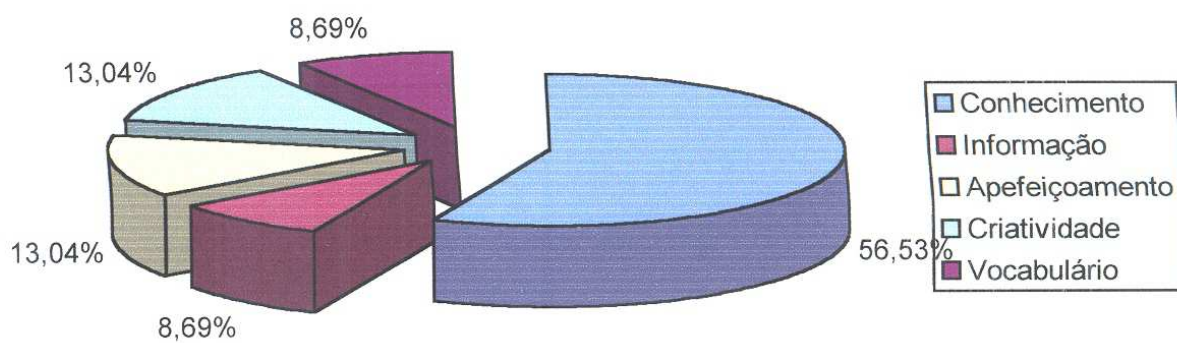


TABELA 6 - NECESSIDADE DE METODOLOGIA DE LEITURA:

Formar hábito
Introduzir adequadamente à leitura
Usar adequadamente a leitura
Não há, falta interesse
Criar gosto, perder o medo
Depende de cada acadêmico
Despertar o leitor
Depende do leitor
Aproximar do livro
Entender o texto
Mais técnica torna a leitura mais interessante
Motivação, crítica

TABELA 7 - DISPOSIÇÃO EM SUBMETER-SE À METODOLOGIA

Envolver-se com o livro
Tornar a leitura criativa
Fazer leituras espontâneas
Superar o comodismo
Quanto mais gosta mais lê
Superar as dificuldades
Melhorar a leitura
Melhorar o nível cultural
Melhorar o conhecimento
Gostar de ler
Maior esclarecimento

7.3 a) Instrumento de Levantamento de Informações III

Este instrumento foi aplicado aos sujeitos da pesquisa com o objetivo de levantar dados acerca do **desenvolvimento geral da disciplina Teoria da Literatura e dos avanços na leitura.**



UNIVERSIDADE DO CONTESTADO - UnC
Rua Itororó, 800 - Centro - Cx. Postal 232
CEP 89500-000 - Caçador - SC
Fone/Fax: (049) 663-2033 - E-mail: sec3grau@unc-cdr.rct-sc.br

Prezado Aluno:

Este documento objetiva levantar dados para um estudo sobre a leitura nos cursos de graduação da UnC. Solicitamos sua valiosa contribuição, respondendo às questões abaixo:

1. A disciplina Teoria da Literatura oportunizou maior envolvimento com a leitura?

() Sim () Não

2. Qual o aspecto positivo disso para sua elaboração pessoal e construção do seu conhecimento?

3. Quais as maiores dificuldades encontradas neste semestre para desenvolver a leitura:

() Quanto à metodologia aplicada pelo professor.

() Falta de material de leitura

() Falta de tempo para ler

() Falta de hábito para leitura

() Outro. Qual? _____

4. Em sua opinião, qual foi o momento de maior aprendizagem:

() Quando o professor passou o conteúdo já sintetizado

() Quando o aluno elaborou a sua síntese, a partir de suas leituras

() Outro momento. Qual _____

5. Você recomendaria ou utilizaria a metodologia de ensino com pesquisa, tendo a leitura como suporte para sua classe? Por quê?

6. Qual o aspecto mais relevante do **ensino com pesquisa** em sua opinião?

7. Em relação à metodologia aplicada neste semestre – ensino com pesquisa tendo como base a leitura aponte as vantagens:

desvantagens: _____

Sugestões: _____

Muito obrigada

7.3 b) RELATÓRIO PARCIAL III

Este Relatório Parcial corresponde aos resultados obtidos na fase final dos semestres, visando levantar dados sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, na disciplina Teoria da Literatura.

RELATÓRIO PARCIAL III

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA DE TEORIA DA LITERATURA

1. Quanto à metodologia das aulas :

aulas expositivas: 6 respostas

produções individuais dos alunos: 7 respostas

trabalhos de grupo: 3 respostas

houve equilíbrio entre as modalidades apresentadas: 8 respostas

2. Opinião dos sujeitos envolvidos quanto à metodologia onde ocorre maior aprendizagem:

aula expositiva: 16 indicações

trabalhos individuais: 17 indicações

trabalhos coletivos: 17 indicações

leituras: 16 indicações

pesquisa em diversas fontes: 20 indicações

3. Considerando que este semestre foi baseado em leituras, o aluno apontou:

- **dificuldades encontradas para ler**

nenhuma:

falta de tempo: 14 respostas

textos complexos: 3 respostas

falta de recursos para adquirir livros: 1 resposta

muito conteúdo: 2 respostas

falta de motivação própria: 2 respostas

muito cansaço: 2 respostas

- **dificuldades encontradas para produzir textos**

nenhuma: 4 respostas

falta de leitura: 9 respostas

fatores externos - trabalho: 1 resposta

conhecimento prévio do assunto: 1 resposta

falta de material próprio: 3 respostas

limitação pessoal: 1 resposta

- **dificuldades encontradas para aprender os conteúdos:**

nenhuma: 3 respostas

número de faltas às aulas: 1 resposta

volume de conteúdos: 3 respostas

falta de leitura: 2 respostas

falta de concentração: 7 respostas

superficialidade da leitura: 2 respostas

4. Validade da metodologia de ensino com pesquisa para a formação do acadêmico:

Sim : 17 respostas

Não: 1 resposta

5. Nota auto-atribuída pelos alunos:

- pelas leituras feitas no semestre - média atribuída: 6,94
- pelas produções individuais- média atribuída: 7,3
- pela participação no grupo- média atribuída: 7,63
- pela aprendizagem como um todo - média atribuída: 7,36

6. Sugestões dos alunos para maior eficiência da metodologia do ensino com pesquisa:

- nenhuma, a disciplina está completa
- trazer o moderno mais próximo do acadêmico

- fazer os trabalhos em aula e em grupos, as leituras idem
- dar mais tempo para cada assunto
- mais aulas práticas e menos teóricas
- mais cobrança, mais prova
- aumentar a carga horária para que as pesquisas sejam dadas em aula
- ampliar os debates e discussões
- utilizar mais filmes, vídeos, slides, documentos, jornais
- ampliar as produções
- mais trabalhos individuais
- continuar os trabalhos coletivos

7.4 RELATÓRIO PARCIAL IV

Este Relatório Parcial compila os resultados obtidos na fase final dos semestres, visando levantar dados sobre a metodologia ensino com pesquisa e sobre a leitura.

RELATÓRIO PARCIAL IV

O presente relatório demonstra os resultados obtidos após a aplicação do plano de intervenção nas aulas de Teoria da Literatura, conforme é sintetizado a seguir, a partir da aplicação do levantamento de informações IV.

1. A disciplina Teoria da Literatura oportunizou maior envolvimento com a leitura?

Sim: 16 respostas

Não: 0

2. Aspectos positivos desta metodologia para elaboração pessoal e construção do conhecimento:

- desenvolve o senso crítico, amplia o vocabulário
- proporciona novas experiências, amplia o modo de ver o mundo
- leitura contribui para o crescimento intelectual
- quanto mais leitura mais capacidade de discussão
- despertou o gosto pela leitura

- possibilitou leitura crítica, mas aprofundada
- desenvolveu a análise crítica e síntese
- ler é ampliar a construção de oportunidades
- origina novas idéias
- oportuniza raciocínio mais crítico
- conhecimento maior de obras literárias

3. Maiores dificuldades encontradas neste semestre para desenvolver a leitura:

Quanto à metodologia aplicada pelo professor: nenhuma resposta

Falta de material de leitura: 1 resposta

Falta de tempo para ler: 13 respostas

Falta de hábito para leitura: 7 respostas

Falta de motivação para a leitura: 5 respostas

4. Momento de maior aprendizagem na opinião do aluno:

Quando o professor passou o conteúdo já sintetizado: 4 respostas

Quando o aluno elaborou a sua síntese, a partir das leituras feitas: 13 respostas

Outro momento. Qual : 1 resposta - quando o professor passou o conteúdo e o aluno fez as leituras solicitadas.

5. Você recomendaria ou utilizaria a metodologia de ensino com pesquisa, tendo a leitura como suporte para sua classe?

Sim: 16 respostas

Por quê?

- oportuniza maior aprendizagem com experiências, é a forma de não esquecer o que aprendeu
- oportuniza mais compreensão dos conteúdos estudados
- enriquece o conhecimento, oportuniza a revisão do currículo
- ensino com pesquisa abre caminhos, aprofunda mais os conteúdos
- desenvolve o senso crítico
- desperta o interesse do aluno
- ajuda a desenvolver a leitura

6. Aspectos mais relevantes do ensino com pesquisa que forma apontados:

- maior aprendizagem
- o fato de o aluno construir seu saber
- ampliação do conhecimento
- permite a construção do conhecimento
- aumento do interesse na pesquisa
- oportuniza maior participação
- pela pesquisa, o aluno busca e aprende mais

- possibilidade de elaborar sínteses
- ampliação do vocabulário

7. a. Vantagens do ensino com pesquisa:

- ampliação do vocabulário
- possibilidade de elaboração de síntese
- maior participação do aluno nas aulas e atividades
- ampliação do conhecimento
- possibilidade de produção de textos pelo aluno
- oportunidade de inserção na leitura e em novas leituras
- motivação e nova direção para a leitura
- ampliação da visão das obras literárias e obras em geral
- busca do conhecimento pelo aluno
- maior eficiência na aprendizagem

b. Desvantagens do ensino com pesquisa tendo como base a leitura:

- dificuldades em assimilar os conteúdos por falta do hábito de ler
- insegurança em relação à metodologia proposta (1 aluno)
- falta de tempo para aproveitar os conteúdos
- falta de tempo para pesquisar mais.