

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

SUZANA SCHWARTZ*

RESUMO

Uma das principais estratégias didáticas no ensino superior é o estudo de textos. Através da análise de trinta planos de ensino, de diferentes áreas do conhecimento, foi possível perceber que essa prática é utilizada nos componentes escolares de diversos cursos. Nesse contexto, esse artigo tem o objetivo de refletir criticamente sobre a adequação desse procedimento. O estudo foi desencadeado com as análises dos planos de ensino e complementado pelos índices de “compreensão leitora”, avaliados em diferentes níveis da escolaridade. O artigo analisa o uso da estratégia e pontua alguns procedimentos didáticos que poderiam qualificá-la.

Palavras chave: Textos–Compreensão Leitora – Ensino Superior

ABSTRACT

One of the main teaching strategies in higher education is the study of texts. Through analysis of thirty lesson plans in different areas of knowledge, it was revealed that this practice is used in school components of various courses. In this context, this article aims to critically reflect on the appropriateness of this procedure. The study was developed with analysis of teaching plans and complemented by indexes of “reading comprehension” assessed at different levels of schooling. The article analyzes the use of strategy and points out some alternatives that could qualify it.

Key words: Texts – Understanding Reading – Higher Education

“[...] a arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir toda uma história” é a *serendipidade* [...] (MORIN, 2000, p. 21)

Os índices da qualidade das aprendizagens escolares no Brasil estão sinalizando para a necessidade de melhorias urgentes em relação aos diversos fatores que contribuem para qualificar os indicadores. Morin (2001) percebe que *tudo está relacionado*, assim

* Professora Adjunta III Universidade Federal do Pampa. suzana@jsexport.com

sendo, nenhum fenômeno pode ser analisado e compreendido, deslocado do seu contexto. Nesse sentido, é necessário considerar que, desde o ensino fundamental, os índices das aprendizagens não são adequados, contribuindo para um efeito dominó, o qual tem como consequência que poucos alunos consigam concluir o ensino médio, e os que o fazem, ingressam em cursos de licenciatura com importantes lacunas na aprendizagem, pois são “vítimas de um currículo escolar pobre, da falta de professores e da desmotivação dos profissionais da educação” (MASAGÃO, 2011)¹.

Uma das lacunas refere-se às estratégias de leitura, de compreensão e produção textual, que estão relacionadas aos níveis de alfabetismo dos alunos ingressantes. Diante desse cenário, esse artigo tem como objetivo refletir criticamente sobre a adequação do uso sistemático do estudo de textos como uma das principais estratégias didáticas no ensino superior, analisando alguns detalhes inerentes a esse fenômeno.

O conceito de analfabetismo funcional foi criado pela UNESCO em 1978, para conceituar sujeitos que, mesmo sabendo ler e escrever textos considerados simples, não possuíam as habilidades necessárias para fazer uso da leitura e da escrita para contribuir em suas vidas, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional.

Os índices do analfabetismo funcional no Brasil são elevados, e, com base em observações empíricas, tem sido possível perceber que alunos com níveis básicos de alfabetismo funcional têm ingressado no ensino superior. Um estudo da ONG Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro e do IBOPE (2011) referendou essa afirmação, apontando dificuldades de leitura nos alunos universitários.

O estudo que analisou o impacto do analfabetismo funcional no ensino superior articulou informações coletadas através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)² e evidencia que, entre dez universitários de até 24 anos, dois podem ter problemas em acompanhar o curso, devido a dificuldades com a linguagem escrita. Informa, também, que 18% dos estudantes do ensino superior apresenta nível básico de alfabetização.

¹http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072_012b.pdf acessado 12 janeiro 2015

²http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072_012b.pdf acessado 12 janeiro 2015

Sujeitos com nível básico de alfabetismo leem e compreendem textos de média extensão e resolvem problemas simples, no entanto têm dificuldade quando as operações envolvem mais elementos e etapas. Geralmente, conseguem decodificar o escrito, mas não compreendem o que “leram”. 75% dos brasileiros são analfabetos funcionais. Destes, 8% são analfabetos absolutos; 30% leem, mas compreendem muito pouco; 37% compreendem informações simples, mas não são capazes de interpretar e relacionar informações, conseqüentemente, 25% alcançam nível pleno de alfabetismo (INAF,2011).

A partir de observações empíricas vivenciadas durante anos como docente no ensino superior, em diferentes componentes curriculares e semestres, pude perceber o reflexo dessas informações, com alunos apresentando dificuldades de compreender enunciados e textos, algumas vezes, curtos, objetivos e explicados oralmente em aula.

Diante desse quadro e para atender o objetivo desse artigo, que é o de refletir criticamente sobre a adequação do uso sistemático do estudo de textos como uma das principais estratégias didáticas no ensino superior, seria adequado, inicialmente, aprofundar mais a caracterização dos estudantes do ensino superior brasileiro, visto que, de acordo com a Prova Brasil (2010) e o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (2011), a maioria dos estudantes brasileiros conclui a educação básica lendo sofrivelmente e sem domínio da linguagem matemática básica.

Dos ainda poucos que conseguem concluir a Educação Básica, muitos ingressam no Ensino Superior. Informações oriundas do Enem (2012) indicam que o perfil dos que pretendem ser professor é: estudante de escola pública, do sexo feminino e com renda familiar de até dois salários mínimos. Dentre os jovens de 17 a 20 anos que realizaram essa edição do Enem, apenas 5,2% escolheram a profissão de professor.

O mesmo estudo fez vários tipos de recortes quanto ao gênero, escola pública ou particular, renda, escolaridade da mãe e a nota no Enem. O estudo evidenciou que os estudantes “com as piores notas têm probabilidade quase três vezes maior de escolherem a carreira do magistério do que aqueles com melhores notas”. (BRASIL, 2012). Diante destes índices, há evidências de que a carreira do magistério “não está conseguindo atrair os melhores candidatos” e que é “pouco provável que o país esteja selecionando os professores entre os melhores alunos”.

Outra pesquisa, anterior a essa, encomendada pela Fundação

Victor Civita à Fundação Carlos Chagas (2009)³, mostrou que apenas 3% dos alunos escolhiam ser professor, cursando licenciaturas por motivos alheios ao seu desejo inicial. Estas são algumas características dos alunos que ingressam no curso de Pedagogia.

Para complementar nossa análise sobre o perfil dos alunos do curso, identifiquei algumas informações sobre os egressos. Respostas fornecidas por professores da Educação Básica, para compor o “Perfil do Professor Brasileiro” (BRASIL, 2007), apontam alguns indícios, como, por exemplo, 81% dos professores entrevistados percebem sua importância para a sociedade e 78% afirmam ter orgulho de ser professor. 72% afirmam que uma das finalidades da educação é formar cidadãos conscientes e percebem-se como pessoas idealistas. Em relação ao grau de satisfação com a profissão, em uma escala de zero a dez, é 7,9, apenas 10% afirmaram desejar trocar de profissão.

No entanto, embora os índices de aprendizagem deixem a desejar, 32% afirmaram perceber que seus alunos aprendem “de fato”, dois terços admitem que trabalham de 40% a 80% do conteúdo que se propuseram a ensinar, sendo que apenas um terço coloca esse patamar acima de 80%.

Quando questionados sobre os motivos desses números, a maioria dos professores apontou o seu curso de formação. Apenas 34% afirmam que tiveram formação adequada à realidade educacional dos alunos. Percebem que os cursos de formação são ideologizados, excessivamente teóricos, desarticulados com a realidade da sala de aula média brasileira. Fatos referendados por pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2008), que evidenciou que apenas 20,7% das disciplinas obrigatórias dos cursos de Pedagogia tratam de práticas de ensino, didáticas específicas e metodologia. Com tal ênfase em aspectos teóricos, o que acaba acontecendo é a difusão da ideia de que todo professor deve ser um bom teórico, contribuindo para que seja, muitas vezes, refém de ideias alheias, defensor de teorias sem saber como transpô-las para a sala de aula, simplificando demais linhas de pensamento de natureza complexa. (SCHWARTZ, 2013).

Em relação a esse aspecto do excesso de teoria nos cursos de Pedagogia, concordo com Demo (2012, p. 4) quando afirma que “teorias se usam não se adotam, são discursos, ordenadores e

³ <http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf> acessado em 15 de janeiro de 2015

libertadores, não prisões mentais”. E exemplifica: “reproduzir Piaget seria assassiná-lo no ato; o uso do construtivismo implica em reconstrução por coerência mínima com o próprio espírito da teoria. (p.3) Morin (1999) também contribui ao afirmar que a teoria não é o conhecimento, ela oportuniza (ou não) reconstruir o conhecimento. No entanto, “professor não deve dispensar teoria, porque é decisiva para o projeto pedagógico, mas deve ser autor dela, não vassalo ou porta voz.” (DEMO, 2012, p. 3).

Tendo explicitado o perfil dos alunos ingressantes e egressos dos cursos de Pedagogia, é necessário refletir como seria possível contribuir para atender os estudantes que chegam com esse perfil nos cursos para que, ao concluírem, se percebam mais preparados para a profissão que escolheram. Os indicadores, fatos e ideias comentados até aqui encaminham para a percepção de que há necessidade de mudanças nas concepções de ensino e de aprendizagem, no modo de processar o conhecimento universitário, na prática pedagógica, a fim de atender produtiva e adequadamente as demandas atuais dos profissionais da educação (POZO, 2007).

ESCLARECENDO ALGUNS CONCEITOS RELACIONADOS

Aprender é reconstruir relações entre o conhecimento prévio do sujeito e a “nova” informação. Para aprender, é preciso pensar e interagir com o outro e com o objeto do conhecimento, elaborar hipóteses, testá-las. Aprendizagem não se refere apenas à capacidade de memorizar informações. A quantidade de vivências não determina a qualidade das experiências (BENJAMIN, 1996), o que pode contribuir para que sejam experiências produtivas é a produção de pensamento sobre elas, a reflexão crítica, relacionando a informação com o contexto em que está inserida. Informação não se transforma automaticamente em conhecimento. Conhecimento é o uso que se faz das informações, para isso, é necessário saber e saber fazer em situação (PERRENOUD, 2000).

Para que a vivência se transforme em experiência e a informação em conhecimento, é preciso a intenção de que isto aconteça, refletindo sobre o tema, organizando as ideias de acordo com o vivido. Diante da necessidade de compreender e/ou explicar a realidade ou de modificá-la, o sujeito precisa construir competências para identificar, analisar e refletir criticamente sobre ela. O sujeito reelabora hipóteses, mesmo que inicialmente incompletas, reflete sobre elas, testa-as, pensa em alternativas para solucionar problemas, e percebe a incompletude do saber, ampliando-o quando

necessário for. Aprendizagem é autoral e para “termos aluno autor é imprescindível professor autor”. (DEMO, 2012, p. 6)

Assim como Demo (1998), percebo que o professor é o profissional da aprendizagem. Seu papel é oportunizar que todos os alunos aprendam, criando condições para que o ambiente de ensino e de aprendizagem seja voltado para o objetivo dessa profissão. O ensino é um meio para alcançar o objetivo, aula expositiva dialogada, ou não, é outro. Seminários de textos, elaboração de artigos são estratégias direcionadas para que os sujeitos aprendam: alunos e professores. Por isso, é muito importante ter clareza de qual aprendizagem queremos oportunizar. Para que essa aprendizagem seja importante para esse grupo de alunos devemos nos perguntar, quem são esses alunos e como podemos oportunizar que aprendam?

Nesse contexto, percebo a prática pedagógica como a sistematização de ações intencionais dirigidas a objetivos claros e determinados, de modo que oportunize que todos os alunos aprendam. A concepção de leitura que embasa minhas ações é de uma atividade interativa, entre leitor e autor, oportunizando a elaboração de diferentes compreensões e significados, dependentes ou independentes, do conhecimento prévio do leitor, do vocabulário, da fluência, da clareza do que buscam no texto, dos objetivos com a leitura.

O mundo é percebido como realidade complexa, multifacetada, incerta, heterogênea e contraditória, ao passo que a educação é interpretada como fenômeno que ocorre dentro e fora da sala de aula, em que atores produzem, interpretam e reconstróem conhecimento do e sobre o mundo. O modo como aulas são desenvolvidas traz implícitas/explicitas concepções. A concepção sobre como os sujeitos aprendem o que queremos que aprendam precisa ser componente básico para as pautas de ações docentes, pois elas têm potencial determinante para o sentido das ações.

É preciso, então, que o professor tenha clareza quanto às teorias que embasam sua prática (porque sempre há uma, mesmo que não se tenha a clareza de qual) e que não reproduzam métodos e ações “conhecidas” e esperadas pelo senso comum. Como já comentamos, Morin (1999, p. 35) afirma que “uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento”, o que sinaliza para a necessidade de as teorias serem (re) significadas, compreendidas, interpretadas, reconstruídas pelos professores.

Outro conceito que interessa ao tema do artigo é o de

alfabetização acadêmica (CARLINO, 2005, p. 13). Refere-se ao conjunto de noções necessárias para participar da cultura discursiva dos componentes curriculares, assim como às atividades de produção e análise de textos requeridas para aprender na universidade.

Considerando que existem diferentes culturas em torno do escrito, a cultura acadêmica é uma delas. Trata-se de uma cultura complexa, que costuma permanecer implícita nas aulas universitárias. Como amostra de sua especificidade, é possível comprovar diferenças significativas entre as tarefas de leitura e escrita demandadas em nível universitário com relação ao Ensino Médio (VARDI, 2000). No entanto, entre o Ensino Médio e a Universidade, os estudantes não passam por uma “transformação linguística” significativa que faça com que eles cheguem nos diferentes cursos habilitados a ler textos acadêmicos científicos.

Após ter trazido alguns indicadores da aprendizagem, de explicitar alguns conceitos, vamos encaminhar o pensamento para a proposta norteadora desse artigo, que é refletir, criticamente, sobre as principais estratégias do uso do texto, utilizadas pelos professores nos cursos de Pedagogia. Integra esse objetivo o de refletir também sobre “de que modo os professores estão implicados nas situações didáticas propostas nas dificuldades que ‘encontramos’ nos alunos do ensino superior” (CARLINO, 2005).

Um dos procedimentos mais utilizados é a indicação da leitura de textos relacionados com o conteúdo que se pretende ensinar, previamente selecionados e incluídos no cronograma do componente curricular, geralmente para subsidiar um seminário, demandar a elaboração de resumos, resenhas, fichamentos ou responder a perguntas sobre o texto.

Considerando o perfil dos alunos já comentado no início desse texto, é preciso pensar sobre a adequação desse procedimento e sobre suas possíveis consequências. Há probabilidade de o aluno do curso de Pedagogia apresentar algum nível de analfabetismo. No caso de muitas das novas universidades federais, surgidas em lugares em que, muitas vezes, a economia e a cultura são básicas e os sujeitos vivem em ambientes alfabetizadores mais rudimentares, “menos” instigantes, alguns alunos “internalizam facilmente uma expectativa de inferioridade [...] há alunos cujo desempenho pode ser baixo [...] porque internalizaram a expectativa negativa de que não conseguem

alcançar o mesmo nível de colegas⁴”. (DEMO, 2012, p. 30). Inclusive, ao encontro dessa expectativa, está, também, a proposta apresentada pelo MEC de alfabetizar em três anos, ideia que encaminha para a percepção de que alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas economicamente não aprendem no mesmo ‘tempo’ que os das mais ricas. (DEMO, 2012).

Nessa perspectiva, é importante refletir que contribuições podem ter o uso das leituras solicitadas desde os primeiros semestres, em quase todas os componentes curriculares. Se o sujeito tiver dificuldade de “compreensão leitora”, qual o sentido de insistir nessa estratégia? Deixando essa pergunta em aberto, abordarei algumas questões que podem contribuir para respondê-la.

Apoiada em relatos informais de colegas e na minha experiência docente, o mais frequente de acontecer é que poucos alunos leem os textos solicitados. E quando o fazem, geralmente não entendem o que leram. No entanto, como esses relatos se repetem ano a ano, levam-me a crer que, mesmo não sendo atendidos em suas expectativas quanto as leituras (não) realizadas pelos alunos, os professores continuam solicitando-as, não percebendo a necessidade de modificar suas estratégias de planejamento de aulas e a utilização dos textos nelas.

Uma hipótese para isso é que, parece existir um acordo tácito, o professor solicita a leitura, todos participantes sabem que a maioria não lerá e que o professor terá que desenvolver alguma estratégia para trabalhar o conteúdo do texto em aula, tornando os semestres em círculos viciosos. Já ouvi relatos que uma das estratégias desenvolvidas é fazer a leitura coletiva na sala de aula, cada um lendo um parágrafo de textos de em média dez páginas. Outra solução para o impasse causado pela (não) leitura é oferecer tempo na própria aula para que os alunos a façam. Essas até podem ser alternativas adequadas para reconstrução de conhecimento, no entanto a questão é qual o sentido de solicitar leituras prévias, se o que acaba acontecendo é a modificação desse planejando, obrigando o professor a desenvolver outra estratégia, diferente da planejada, para proceder a leitura?

Na minha experiência pessoal, quando utilizava textos solicitando a leitura para a próxima aula, sempre, no início dela, questionava quem leu o texto? Na maioria das vezes, poucos respondiam afirmativamente, o que encaminhava para a escolha do uso de outros procedimentos planejados para os próximos

⁴ (Que vivem ou estudam em grandes cidades e universidades mais conhecidas)

encontros, como selecionar filmes, saídas a campo, solicitar pesquisas, dentre outros.

Nesse sentido, com base na dúvida sobre a adequação dessa estratégia de solicitação de textos prévios aos conteúdos, desenvolvi, auxiliada por Bitencourt e Schwartz (2014), uma pesquisa para identificar os motivos de os alunos não realizarem as leituras solicitadas. Nesse estudo, percebemos que os motivos apontados pelos estudantes para não lerem os textos foi falta de tempo, cansaço após um dia inteiro de trabalho e acúmulo de textos exigidos a cada semana de aulas.

Afirmaram, por outro lado, que quando leem os textos é na tentativa de memorizar os conteúdos para realizar atividades avaliativas, para tentar conhecer o assunto a ser debatido em aula e manter o interesse pela temática. Solicitam, esses estudantes, que os professores escolham textos curtos, atrativos e de fácil compreensão.

Em relação a esse pedido dos sujeitos da pesquisa, lembro um exemplo da (não) adequação na escolha dos textos para alunos ingressantes que me foi relatada por um aluno do segundo semestre de um curso de licenciatura, questionando se eu já havia lido Proust. Respondi que não, por quê? Ele me explicou que lhe foi solicitado ler um livro desse autor, com setecentas páginas (alunos exageram, claro) e que não havia conseguido entender nada, nem ele e nem os colegas. Estavam muito assustados...

Com base nesses relatos, nos índices de analfabetismo funcional, nas minhas experiências didáticas e na trajetória profissional, questiono se não seria o caso de rever a estratégia de embasar os planejamentos dos conteúdos, enfatizando leituras prévias, refletindo criticamente sobre as aprendizagens que são construídas com elas, que geralmente não parecem ser as que o professor deseja alcançar? Pode ser que assim possamos compreender e construir alternativas para solucionar o “desencontro entre o que os docentes esperam e o que os alunos alcançam?” (CARLINO, 2005).

Alves (2002, p. 11), ao criticar a estratégia de solicitar que o leitor explique as ideias do autor, percebe que o que permanece de um texto **não é** o que está escrito, mas aquilo que ele faz pensar. Ele afirma que jamais pediria que o aluno “interpretasse” o autor, pois um texto permite múltiplas interpretações. Pediria, ao contrário, que o aluno escrevesse ou verbalizasse os pensamentos que pensou, provocado pelo que leu. Que relações estabeleceu entre o conhecimento que ele já tinha e as novas informações trazidas pela leitura?

Definir objetivos prévios para leitura, com base nas relações e aprendizagens que os professores querem que os alunos façam, poderia ser uma estratégia adequada. Ter clareza dos objetivos que estabelecem para cada leitura é necessário para que essa possa ser mais produtiva, mais sedutora, mais prazerosa para os alunos.

Para que isso ocorra, o professor precisa, também, saber o que considera ser a aprendizagem. Não é meu objetivo que os alunos sejam capazes de repetir e/ou sintetizar o que autor escreveu, pois nisso estaria implícita a ideia de que cada texto tem um único significado considerado correto. O que seria incoerente com a concepção interativa de texto (KOCH; ELIAS, 2007).

Como já comentei, aprender é ser capaz de estabelecer relações entre um conhecimento prévio e uma nova informação. Se a concepção de aprendizagem do professor for ao encontro dessa, vai ao encontro também do que afirmou Alves (2002). Não pretendo contribuir para formar repetidores de ideias alheias, reféns delas, e, sim, sujeitos produtores de ideias próprias, apoiados no que leem. E autoria/autonomia necessita ser ensinada e corporificada pelo exemplo do professor (FREIRE, 2001). Alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem (DEMO, 2008). E ser autor/protagonista nos processos de ensinar e de aprender pode e necessita ser ensinado.

Alguns professores combinam com seus pares os textos que utilizarão no próximo semestre, sugerindo leituras, selecionando artigos, procurando fazer com que não coincidam com os de outros componentes curriculares. Porém, parece-me não ser comum a reflexão crítica detalhada sobre quais aprendizagens desejam construir com estes textos. Quais são os critérios de escolha? Para que estas aprendizagens são significativas? Por que a escolha destes textos para este grupo?

No entanto, concordo, também, com Freire (2001), que afirma que[...] mesmo quando insistimos em não ver, estamos aprendendo. Está-se aprendendo a fugir, a esconder-se, a omitir-se, a largar a vida, a alienar-se. Não há escapatória, é marca humana. Temos uma impossibilidade vital de não aprender sempre. É impossível não aprender (p. 61). E parece que o uso da leitura de textos da forma como vem sendo feita na maioria dos casos está contribuindo para que, no mínimo, os alunos aprendam a não gostar de ler.

Não ler já pode ser considerado quase uma característica das novas gerações, que convivem com outros tipos de interações midiáticas que provêm informação, contato com pessoas em tempo real. Mais um motivo para a necessidade do desenvolvimento de

estratégias adequadas de sedução para que desejem ler e, principalmente, que gostem de fazê-lo.

Portanto, na prática pedagógica, é preciso considerar que, se não tivermos clareza dos objetivos que pretendemos alcançar, ela pode oportunizar a construção de aprendizagens, muitas vezes, diferentes das que se planeja e/ou deseja. Estes sujeitos, é preciso lembrar, podem ser aqueles que saem da escola com dificuldades de ler, produzir e compreender diferentes tipos de textos, vão, talvez, acreditar que aprender a ler textos acadêmicos é cansativo, chato, difícil, que para ler é preciso conseguir copiar as ideias, (mesmo sem compreendê-las), “resumir”, “resenhar” o texto, podendo aprender, desta forma, a copiar, repetir, memorizar, mas não a priorizar, a concordar, a discordar, a argumentar, posicionar-se criticamente e a ter prazer de ler.

A ‘BOA’ AULA E ALGUNS PROCEDIMENTOS QUE PODEM RESULTAR ADEQUADOS

O planejamento adequado para uma “boa” aula seria o que tenha a clareza para os questionamentos sobre **quem são** os alunos, **o que queremos que aprendam para que** essa aprendizagem seja significativa para esses alunos e **como podemos** alcançá-la.

Como base para sugerir alternativas de solução para o impasse causado com a solicitação contumaz de leituras de textos, utilizo algumas invariantes pedagógicas de SCHWARTZ (2010) e defendo a ideia de que essas precisam ser incluídas em qualquer componente curricular, desde que a concepção de ensino, aprendizagem, mundo e sujeito seja coerente com a que explicito nesse texto.

São procedimentos que necessitam ser planejados no início de cada semestre letivo, buscando atender a objetivos mais gerais, como o de conhecer os participantes, suas expectativas, conhecimento prévio, dentre outros. Para isso, é necessário desenvolver um diagnóstico intencional, planejado e explicitado. Para detalhar as atitudes e estratégias que considero fundamental para construir a ‘boa’ aula, abordo, a seguir, alguns aspectos.

A primeira invariante se refere à organização do espaço físico. Esta precisa potencializar a interação de todos os participantes. Sugiro em círculo ou semicírculo, não importando o número de alunos. Se a sala é pequena e são muitos alunos, trocar de sala, propor o problema para que os alunos ajudem a solucionar, enfim, é

muito importante que todos possam se ver e serem vistos. Outro aspecto tão relevante quanto e com objetivo similar é a necessidade de todos se apresentarem no primeiro dia de aula, informando seus nomes, quais suas expectativas com esse componente, o que estão buscando no curso e o que mais desejarem socializar com os colegas.

Outra estratégia que potencializa a interação é o uso de crachás em todas as aulas. O nome próprio é uma das palavras mais significativas para o ser humano. E, ao interagir, olhando-se entre todos e chamando cada um por seu nome, a qualidade da interação é incrementada significativamente.

A realização de um contrato pedagógico orientador do funcionamento do componente é outra invariante (SCHWARTZ, 2010). Contrato é um acordo mútuo, que deve satisfazer as partes que o assinam. Nesse sentido, o professor **combina** com os alunos 'detalhes' que julgar importantes para o funcionamento das aulas. Entre eles, sugiro: horário de início e de final, intervalo (início e final), explicitação das expectativas do professor em relação aos diferentes tipos de trabalhos planejados, avaliação, outros aspectos que professores e alunos julgarem importantes acordar.

Após construído o contrato, o professor solicita que todos anotem, que passem uma cópia para ele e, se houver necessidade, se alguém não cumprir algo combinado, o contrato deve ser retomado. Importante que isso ocorra sempre que houver um descumprimento, para que esse procedimento não seja visto e usado apenas como algo burocrático, ao qual não será atribuído significado. Caso alguém não cumpra, o professor precisa questionar o motivo e perguntar, democraticamente, se desejam alterar algum item dos que foram estabelecidos.

Estabelecido o contrato pedagógico inicial, no primeiro dia de aula, em todos os outros encontros, é preciso iniciar com a explicitação do o quê, para quê, por quê e como planejamos aquela aula. Este seria o contrato pedagógico diário.

É importante destacar que não estou falando de espontaneísmo. De simplesmente fazer o que os alunos querem. Não acredito em aprendizagem espontânea. Não é esta a concepção que embasa minha prática, pois, quando me centralizo nos meus desejos ou quando me centralizo nos desejos dos meus alunos, estou promovendo uma relação **não** democrática. Como destacado por Freire (2001), toda vez que me centralizo em algo ou alguém emerge uma relação autoritária.

Ensinar não é fácil. Aprender também não o é, mas ambos

podem e devem ser prazerosos. Não significa ter prazer o tempo todo. Ao se perceber ensinando/aprendendo, o sujeito sente-se capaz, ativo e isso desencadeia prazer. Construindo sentido, elaborando relações, percebendo avanços sente-se prazer.

Em relação ao como serão desenvolvidas as atividades do semestre, é preciso esclarecer que os trabalhos de apresentação (grupos, duplas ou mesmo individuais) não são para o professor, e, sim, para o grupo. O que costuma acontecer em algumas aulas é o grupo lendo slides para o professor (que nem sempre está atento), e os colegas 'fingindo' que escutam, quando fingem...

O objetivo dos trabalhos em grupo se referem a compartilhar conhecimento com os colegas, portanto, é preciso que eles olhem para todos enquanto falam, que desenvolvam estratégias de mobilização da atenção do grupo e que planejem a apresentação detalhada (por exemplo, combinar não ler, nem falar enquanto os colegas conversam). É preciso que cada grupo elabore o seu contrato pedagógico e explicita isso para os colegas, antes de iniciar as apresentações.

Freire (2001) afirma que cada aula é única. O medo faz parte da construção da aula. Toda aula é única, por se tratar de um grupo específico, reunido em determinado dia e hora, com uma proposta explicitada. A responsabilidade é grande, porque o que é único não se repete. Se a aula é única, é preciso aproveitar este tempo para construir, produzir pensamentos com este grupo.

Sendo única a aula, precisa planejamento para o início, para o desenvolvimento e para o final. Sistematizando o que foi pontuado anteriormente, no início, construído o contrato, é especificado o quê, para quê, como e por quê proposto para aquele dia. Planejar a realização de uma estratégia de mobilização do grupo, despertar a curiosidade sobre o tema proposto, explicitar para que poderia servir este conhecimento. No desenvolvimento do encontro, é possível 'sentir' se o andamento está de acordo com o combinado inicialmente. Se estiver, sinalizar para isto, se não estiver, retomar os objetivos iniciais e explicitar a percepção de que o andamento não está como o previsto. Questionar por que pensam que isso está ocorrendo? Está chata a aula, não estão conseguindo atribuir sentido ao que está sendo desenvolvido? Como é possível modificar isto? No final, ou no fechamento do encontro, é importante retomar o que se pretendia fazer e o que se conseguiu, e questionar o grupo

sobre sugestões para a continuidade (SCHWARTZ, 2007)⁵

Mas o leitor poderia pensar: qual a relação dessas invariantes com o uso de textos na universidade, tema desse artigo? Pois as invariantes são direcionadas para a construção do clima propício para o ensino e a aprendizagem (SCHWARTZ, 2010, 2014). Esse inclui a preocupação de constituir um espaço livre de ameaças no qual os alunos se sintam acolhidos e a ele pertencentes. O clima contribui para que o grupo compreenda o que está fazendo ali e atribua significado para as atividades que vão desenvolver. Por isso, é importante pensar nos detalhes que contribuem para o estabelecimento desse clima.

CONCLUSÕES INCONCLUSA

Esse artigo teve como objetivo refletir criticamente sobre a adequação do uso sistemático do estudo de textos como uma das principais estratégias didáticas no ensino superior, analisando alguns detalhes inerentes a esse fenômeno. Nele, foi abordado o procedimento da leitura de textos no ensino superior, caracterizou os alunos em alguns aspectos, refletiu sobre 'detalhes' inerentes à aula, finalizando com incompletudes.

No texto, tentei vestir de palavras, pensamentos, ideias, ações e intenções, o quê, para quê, o por quê e como concebo uma 'boa' aula e o uso de textos para alcançá-la. Para isso, priorizei aspectos que considero com potencial determinante para a construção de encontros produtivos, aulas significativas e prazerosas. Seria "ideal" se este texto fosse uma semente de diálogo sistemático entre professores que se percebam eternos aprendizes e como tal estejam dispostos a melhorar sempre, a incrementar a qualidade do seu trabalho, contribuindo para avanços nos processos educativos.

Vamos continuar trabalhando com textos que são materiais excelentes para contribuir na construção do conhecimento, mas vamos construir critérios claros para suas escolhas, determinar objetivos de aprendizagem específicos para que os alunos saibam aonde precisam chegar, considerar, na escolha das leituras, as características dos leitores e o conhecimento prévio dos alunos do momento.

⁵ Essas reflexões e ideias compartilhadas aqui foram elaboradas inicialmente, durante a tese de doutorado, amparadas pela revisão bibliográfica sobre o tema. Se houver interesse em aprofundar o tema, a tese pode ser acessada no www.dominiopublico.org.br

Sendo o professor o profissional da aprendizagem (DEMO, 2010), o objetivo da sua profissão é oportunizar que todos os alunos aprendam. Seguimos em busca.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. São Paulo: Papirus, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.
- BITTENCOURT, Zoraia Aguiar ; SCHWARTZ, Suzana. Leitura no Ensino Superior Noturno: estudantes do Curso de Pedagogia entram no debate sobre a produtividade do trabalho com textos na universidade. In: PEREIRA, Thiago Ingrassia (Org.). **Universidade pública em tempos de expansão: entre o vivido e o pensado**. 1. ed. Erechim: Evangraf, 2014, v., p. 33-47.
- DEMO, Pedro. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.
- FREIRE, Madalena. A bofetada da vida. In: GROSSI, E.; BORDIN, J. Ensinar: uma provocação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma – Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PACHECO, Jose. **Pequeno dicionário das utopias da educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. RJ: Petrópolis, Vozes, 2010.
- SCHWARTZ, Suzana. *Motivação para ensinar e para aprender: teoria e prática*. RJ: Petrópolis, Vozes, 2014.
- YGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br