

REPROVAÇÃO VERSUS COMPREENSÃO LEITORA: UMA ANÁLISE DE ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Aparecida Lopes Rossi
Renata Cristine Santos Vaz

Universidade Federal de Goiás/
Regional Catalão - UFG

Resumo



presente trabalho problematiza dados de pesquisa desenvolvida junto a alunas de um Curso de Pedagogia, na qual analisamos a relação entre a compreensão leitora e a reprovação. Por meio de entrevistas semiestruturadas com três alunas que enfrentaram reprovação em mais de uma disciplina no semestre de ingresso no Curso de Pedagogia, procuramos identificar a concepção de leitura destes sujeitos e o seu gosto pela leitura, tanto as realizadas no âmbito do curso de graduação, quanto as que são realizadas em outros espaços e com outros fins. Concluída a análise dos dados, detectamos na fala das entrevistadas que a relação das alunas com a leitura na universidade está relacionada ao cumprimento de tarefas. A respeito de seus comportamentos leitores na universidade as alunas declararam fazer poucas visitas à Biblioteca, e não fazerem uso do seu acervo. Ao refletirem sobre o seu desempenho acadêmico, problematizando a questão da reprovação, as alunas não consideraram as dificuldades de compreensão leitora como único fator determinante da reprovação. Para elas, o professor, na Universidade, também é responsável, neste processo, pelo incentivo e construção de um percurso de leituras, cumprindo o papel de formador que motiva para a leitura, se preocupa com o interesse do aluno em ler e desperta neste o prazer que as leituras podem proporcionar. Além disso, o trabalho aponta para o fato de que as leituras praticadas no curso de Pedagogia contêm reflexos daquelas praticadas ou adquiridas nas experiências de vida e nos contextos escolares vivenciados anteriormente pelas alunas. Muitas das dificuldades que as alunas enfrentam são anteriores ao seu ingresso na Universidade e persistem na graduação, o que contribui para a reprovação destas

Palavras-chave: Leitura na Universidade. Compreensão leitora. Reprovação.

Introdução

Os estudos e pesquisas que têm como foco o letramento têm apontado que apesar de vivermos em uma época em que a tecnologia possibilita que o conhecimento e as informações estejam cada vez mais acessíveis, ainda há grupos sociais à margem da cultura letrada. Esta marginalidade acaba se refletindo no sucesso ou fracasso escolar como apontam autores como Rojo (2009), Sánchez (2009), Galvão (2003).

Diversos estudos e pesquisas têm evidenciado que o processo de exclusão social é diretamente relacionado ao insucesso escolar (ROJO, 2009, p.23). Segundo esta autora, tal fracasso está traduzido na reprovação e na evasão escolar. Para a autora:

esses resultados altamente insuficientes do ensino, muitas vezes traduzidos – seja no discurso das pessoas, seja no ato da reprovação – como problemas de desenvolvimento ou aprendizagem dos alunos e não do ensino, impedem ou dificultam muitas vezes não somente o sucesso e a inclusão escolar, mas a cidadania protagonista. (ROJO, 2009, p.28-29)

No que se refere à leitura, Rojo (2009) destaca que o desempenho dos estudantes brasileiros está entre os piores resultados nas capacidades leitoras, se comparado com o dos outros países participantes nas avaliações (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – *Programme for International Student Assessment - PISA*). Deste modo, apesar da longa duração de escolaridade, os alunos desenvolvem limitadas competências leitoras.

Assim, apesar de o texto ser considerado a unidade básica de ensino, ele ainda vem sendo tratado como expediente para servir ao ensino das boas maneiras, hábitos de higiene, de deveres cidadãos, regras gramaticais, etc. Desta forma o aluno não aprende a gostar de ler, já que “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1997, p.36). O que estudos e pesquisas vêm denunciando é que as dificuldades em relação à leitura e a escrita que se iniciam na escola de Educação Básica, persistem ao longo vida escolar, passando pelo Ensino Médio até chegar ao Ensino Superior. Diante disso, um aspecto a ser considerado é o papel da leitura na formação do professor formador de leitores, e a concepção deste sobre o que vem a ser a compreensão leitora e as complexidades das capacidades que envolvem o ato de ler.

Algumas pesquisas revelam as perspectivas dos professores universitários em relação a imagem do aluno leitor. Platzer (2009) afirma que os professores no Ensino Superior consideram que os alunos chegam “despreparados para enfrentarem a leitura realizada na Universidade” (PLATZER, 2009, p.18). Na perspectiva destes professores, os alunos terão dificuldades em atender às exigências de leitura neste nível de ensino, devido à fragilidade de seu repertório de leituras. Para esse autor, essa imagem negativa do aluno como leitor é construída e reforçada por professores que consideram as leituras não escolarizadas como leituras sem valor, insignificantes.

Estas discussões foram as referências que deram sustentação ao presente trabalho, que problematiza dados de pesquisa que visou compreender se as experiências de leituras anteriores interferem no desempenho acadêmico de graduandas do curso de pedagogia que tiveram reprovação no primeiro ano de ingresso no Curso de Pedagogia CAC/UFG.

O objetivo geral da pesquisa foi registrar histórias de leitura das alunas, ingressantes da turma de 2012, reprovadas por média, em mais de uma disciplina, no 1º período do curso de Pedagogia, visando compreender se existe uma relação entre a reprovação e compreensão leitora destas alunas.

A leitura: percalços da Educação Básica ao Ensino Superior.

Conforme os autores estudados, a leitura, entendida como forma de acesso à cultura letrada e como forma de participação social, ocupa um lugar de importância na vida dos indivíduos por ser considerada um requisito para o exercício da cidadania (cf. REZENDE; FRANCO; ARAÚJO, 2013).

Pensando sobre as primeiras experiências de escolarização e considerando a perspectiva do letramento, podemos afirmar que a maioria das crianças chega à escola já tendo iniciado suas experiências enquanto “leitoras”, e a riqueza dessas vivências anteriores ao seu ingresso no ambiente escolar poderá influenciar positiva ou negativamente o seu desempenho. Para Sánchez (2009), “as crianças provenientes de ambientes ‘leitores’ (...) antes dos seis ou sete anos de idade, já ‘sabem ler’.” (SÁNCHEZ, 2009, p.24). Essas crianças vão assimilando, desde muito cedo, de forma inconsciente e implícita, conhecimentos sobre a escrita, que as ajudarão na alfabetização

pois já terão desenvolvido o gosto e o interesse pela leitura ainda bem pequenas.

Assim, Sánchez destaca (2009) que o contato com materiais de leitura diversos desde a infância constitui um fator importante para que, quando adulto, o indivíduo alcance maiores níveis de alfabetismo. Já as “crianças provenientes de ambientes ‘não leitores’ (...) aos seis ou sete anos de idade estão cursando a primeira etapa do processo, longe de ‘saber ler’.” (SÁNCHEZ, 2009, p.24-25). Nesse caso, as crianças desses lares onde não existem práticas de leitura e escrita se alfabetizam mais tarde e convivem com muitas dificuldades leitoras pela vida escolar afora, uma vez que possuem poucos conhecimentos sobre essas atividades no seu dia a dia, chegando à escola e ao processo de alfabetização, com pouca familiaridade com os usos sociais da leitura e da escrita.

Os resultados da pesquisa de Platzter (2009) demonstram que grande parte das crianças que não tiveram a oportunidade de formar atitudes, hábitos e sentimentos positivos em relação à leitura no ambiente familiar também não têm muitas chances de fazê-lo na escola uma vez que no ambiente escolar:

a maioria das crianças afirma que lê para fazer exercícios, para a professora avaliar a leitura, para adquirir conhecimentos e para aprender a ler. Praticamente, a maioria vivencia a leitura como uma exigência das atividades formais da escola. (PLATZER, 2009, p.81)

Essas condições nada favoráveis para se criar, desenvolver e consolidar comportamentos leitores desde os anos iniciais da escolarização resultam em consequências que serão percebidas mais adiante, ao longo da vida escolar. O que se sabe é que, “tendo aprendido ou não a ler”, os alunos passarão para a série seguinte. (SÁNCHEZ, 2009, p.25).

Sánchez afirma ainda que, “o domínio insuficiente da língua escrita se faz sentir mais tarde no Ensino Médio e na Universidade, nos resultados negativos no ingresso às carreiras mais exigentes nas universidades de maior prestígio e nas oportunidades de emprego, entre outros.” (SÁNCHEZ, 2009, p.25).

Neste aspecto, destacamos as considerações de Andrade (2004) que pesquisou a imagem do aluno leitor na perspectiva dos professores formadores. Para este autor, (2004) há “silêncios” a respeito das práticas de escrita e leitura na formação inicial

universitária. Existe a exigência por parte dos professores que os alunos, futuros professores, devem saber ler e escrever, contudo não há uma preocupação sobre os modos de fazer. A escrita e a leitura se realizam na formação inicial do professor sem explicitações conceituais, produzindo um aprendizado que a autora denomina “aprendizado sem palavras”. Segundo ela:

passam-se os quatro anos de formação e os alunos acabam por aprender a escrever academicamente. Incorporam o como deve ser feito, apesar de não terem sido ensinados. A leitura e a escrita constituem um aprendizado de um saber prático necessário à sobrevivência como aluno na instituição universitária. (ANDRADE, 2004, p.122)

A pesquisa realizada por Andrade revela que professores universitários consideram a leitura “o instrumento de base para a condução das aulas, fundamento de suas estratégias pedagógicas” (ANDRADE, 2004, p.125). Os professores citam como as principais estratégias pedagógicas utilizadas para o trabalho com a leitura: perguntas-chave a respeito do texto, leitura oralizada do texto, debate coletivo sobre o texto, leitura integral do texto, apresentação oral do texto. (ANDRADE, 2004, p.126-127)

Segundo a autora, a expectativa dos professores é que principalmente a apresentação oral e o debate, dentre as demais estratégias utilizadas, precisam ser realizados como “consequência esperada da leitura que passam como tarefa”. E, cumprindo ou não esta tarefa, a participação oral dos alunos nas aulas está sempre aquém do esperado por seus professores. (ANDRADE, 2004, p.126-127). Andrade destaca que o texto acadêmico “é selecionado como fonte de formação”, pois “materializa os conhecimentos pertinentes à formação desejada”. Assim, a leitura e a formação estão relacionadas de maneira intrínseca. (ANDRADE, 2004, p. 128)

Também Santos e Dias (2012), ao investigarem trajetórias de professoras oriundas das classes populares e a repercussão da sua formação em nível superior em suas práticas pessoais e profissionais, destacam que as principais dificuldades relatadas pelas participantes da pesquisa ao ingressarem no Curso Normal Superior foram a linguagem dos docentes universitários e a dificuldade de compreender os textos trabalhados por eles.

Santos e Dias destacam ainda que “a inserção cultural é considerada fundamental para a formação docente” (SANTOS;

DIAS, 2012, p. 60). Considerando que ao ingressar no Ensino Superior os alunos apresentam um déficit cultural significativo e que ao longo de sua formação não procuram ampliar o repertório de vivências que enriqueçam seus saberes, essa lacuna em relação às experiências culturais permanece e é determinante para o desempenho acadêmico.

Outro fator que pode ser considerado desestimulante em relação à leitura dos textos acadêmicos é o fato de os professores adotarem a fotocópia em detrimento do livro. Assim, “professores e alunos não supõem o livro como o suporte efetivo da leitura” (ANDRADE, 2004, p.136-137). Para o autor, é preocupante o fato do “favorecimento que a fotocópia dá à instalação de um processo de fragmentação da leitura” (ANDRADE, 2004, p.137). Esta preocupação é revelada na fala de uma das professoras universitárias participantes da pesquisa, que afirma que ao adotar a fotocópia como suporte de leitura “os alunos realmente não se acostumam a ler um livro do começo ao fim.” (ANDRADE, 2004, p. 137)

Todas as preocupações apontadas pelos autores supracitados em relação à leitura aproximam-se das inquietações que nos motivaram para a realização deste estudo, cuja metodologia se caracterizou como uma pesquisa qualitativa que se valeu de algumas rotinas da pesquisa de caráter etnográfico na coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Guedes-Pinto; Gomes; Silva (2005) destacam a importância do trabalho de pesquisa com professores em formação, principalmente àqueles que se dedicam a uma “escuta atenta de seus relatos sobre suas histórias de leitura”.

Buscando compreender uma das facetas da formação, o “processo de memorização” permite uma reflexão para os sujeitos da pesquisa enquanto leitor e formador de leitores. Segundo Guedes-Pinto; Gomes e Silva (2005) a reflexão sobre as experiências vividas configura-se como uma oportunidade para rever e reavaliar seus percursos de leitura, o que possibilita a compreensão das práticas de leitura anteriormente não reconhecidas, desvalorizadas ou esquecidas.

Para a realização da pesquisa, seguimos um percurso inicial na busca pelas respostas das seguintes inquietações: Como as graduandas em Pedagogia que enfrentaram reprovações no primeiro semestre do curso, se tornaram leitoras? Como foi sua escolarização até a entrada na universidade? E as primeiras experiências de leitura? O que contam sobre suas trajetórias

enquanto leitoras? O que têm a dizer sobre seu próprio desempenho acadêmico? Em que medida as histórias de leitura e seu universo de letramento influenciam / interferem no desempenho acadêmico das discentes do Curso de Pedagogia? Os altos índices de reprovação no semestre de ingresso estão relacionados com a leitura / dificuldades de leitura? As dificuldades na leitura / dificuldades de compreensão leitora criam / contribuem para a existência de uma relação com a reprovação? Ou seja, as discentes são reprovadas por que não leem ou não entendem o que leem? As influências sociais e individuais das leituras praticadas no Curso de Pedagogia contêm reflexos daquelas praticadas ou adquiridas nas experiências de vida e nos contextos escolares vivenciados anteriormente e recuperadas pelas memórias das alunas participantes, direcionando-as a uma formação na perspectiva do letramento?

A reprovação no ano de entrada na graduação

Procurando atender os critérios que caracterizam a abordagem metodológica elegida, a etapa inicial de coleta de dados foi a identificação dos possíveis sujeitos da pesquisa. Foi realizado um levantamento junto à secretaria do Curso de Pedagogia, que consistiu em uma consulta aos relatórios extraídos do sistema de Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG), nos quais buscamos identificar as reprovações registradas nas disciplinas cursadas pelas discentes do 1º período do curso, ao final do semestre letivo de 2012.

Desconsiderando o quantitativo de reprovações por falta, constatamos que onze alunas foram reprovadas por média em mais de uma disciplina no semestre de ingresso (ano 2012). Uma vez delimitados os sujeitos da pesquisa fizemos algumas observações em sala de aula, com o objetivo de perceber o desempenho das alunas na leitura dos textos acadêmicos e de outros textos (leitura oral e compartilhada, leitura silenciosa) e como se dava a participação nas reflexões e discussões sobre os textos lidos e nos exercícios de escrita. A observação nos serviu também como estratégia para aproximação. Por se tratar de um grupo pequeno de alunas, contamos com a receptividade das mesmas para participarem do estudo.

Na intenção de obter informações mais diretas sobre o universo de letramento dos sujeitos da pesquisa, aplicamos um questionário, na tentativa de identificar em que tipos de práticas e eventos de letramento as alunas e seus familiares se

envolvem, ou seja, seu universo de letramento (VÓVIO, 2007 *apud* ROJO, 2009, p.54-56).

Através destes questionários foi possível perceber variáveis determinantes no letramento como o nível de leitura das alunas e de seus familiares, presença ou não de materiais escritos na casa onde passaram a infância, e os usos da leitura e da escrita por parte delas e/ou de seus pais ou parentes. (GALVÃO, 2003).

Para uma etapa seguinte da coleta de dados, optamos pela entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A partir das entrevistas, os sujeitos foram caracterizados considerando: idade, estado civil, número de filhos, nível de escolaridade dos pais (ou responsáveis), tipo de moradia, profissão, faixa salarial (da participante da pesquisa e de seus pais), local de nascimento, atividades realizadas em família (lazer, religiosa, cultural, esportiva), dentre outros dados voluntários que a aluna quisesse acrescentar.

Através das memórias expressas nos depoimentos das alunas, quando as mesmas oportunamente recuperaram suas vivências leitoras em casa ou na escola, solicitamos que relatassem suas experiências de práticas de leitura, desde os tempos que se lembrassem, passando pelos níveis escolares iniciais até a graduação.

Procedendo desta forma, investigamos as vivências e lembranças de leitura e de escolarização das alunas/sujeitos da pesquisa, no sentido de perceber se, de alguma forma, elas relacionam tais vivências com as dificuldades enfrentadas na graduação.

O que dizem as alunas do Curso de Pedagogia a respeito dos seus comportamentos leitores.

Após os contatos iniciais, dentre as 11 (onze) discentes identificadas como possíveis sujeitos da pesquisa, 3 (três) se dispuseram a colaborar diretamente com o estudo. Para aproximar-nos do grupo selecionado, frequentamos as aulas da disciplina Alfabetização e Letramento, do 3º período do Curso de Pedagogia (ano de 2013). Presenciamos atividades de leitura de textos acadêmicos, observando a participação da turma como um todo e mais especificamente do grupo de alunas selecionadas para colaborar com a pesquisa.

Durante este período de observação das aulas, percebemos a realização de atividades de leitura de diversos gêneros. Eram propostas leituras do gênero literário no início de todas as aulas, e depois eram realizadas discussões e leituras dos textos acadêmicos específicos da disciplina. Durante as aulas, observamos atividades diversificadas. Foram realizadas leitura oral e compartilhada dos textos, leitura silenciosa, reflexão, debate sobre os textos lidos, exercícios de escrita, dentre outras estratégias voltadas para estimular a participação das alunas.

Em todas as aulas observadas, percebemos a dificuldade das alunas para ler em voz alta, ou seja, oralizar o texto. Muitas alunas demonstraram constrangimento quando solicitadas a ler. Resistiam em ler para não terem que explicar o trecho lido, uma vez que sempre que algum trecho do texto em discussão era lido por uma aluna, esta deveria explicá-lo. Essas dificuldades e resistências quanto à leitura na sala de aula podem ser atribuídas às dificuldades que os alunos enfrentam, principalmente quando se trata dos textos acadêmicos. Esta pouca iniciativa de participação, seja com dúvidas, perguntas ou outros comentários muitas vezes é atribuída também à falta de interesse do aluno, como afirma Andrade (2004):

Toda estratégia didática traçada para as aulas, baseada em leituras, vai por água abaixo quando não se tem o comportamento previsto do lado do aluno. O aluno não fala em sala de aula. Por que não fala? Muitos professores concluem categoricamente que se não falam é porque também não leem. (ANDRADE, 2004, p.148)

Apesar de não ter elementos para corroborar a afirmação de Andrade, o que ficou evidente para nós, ao longo da observação dessas aulas é que, nas atividades de leitura em que o professor desempenha sua função de mediador entre os textos lidos e escritos, faz acontecer as plataformas ou “pontes” que visam levar os alunos a desenvolver ou aperfeiçoar suas habilidades de produção oral e escrita (FERNANDES, 2012). Mas, ainda assim, apesar de o docente exercer o papel de mediador na leitura, as dificuldades e resistências quanto à leitura persistem.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, baseado em Rojo (2009). A aplicação dos questionários aconteceu no momento que antecedeu à realização das entrevistas semiestruturadas.

A partir da aplicação do questionário, pudemos identificar as práticas e eventos de letramento de alunos e de suas famílias,

quais materiais impressos há em suas casas e atividades que as participantes da pesquisa e seus familiares costumam fazer no computador. Por este questionário, foi possível também mapear as preferências e hábitos de lazer e a frequência destas atividades vivenciadas pelas alunas e suas famílias.

Pelas respostas dos questionários, identificamos que os principais eventos de letramento que as alunas vivenciam em seu cotidiano são aqueles voltados para a vida doméstica, como procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais ou verificar data de vencimento de produtos que compram.

Em suas respostas, as alunas afirmaram que dependem da leitura também na esfera cotidiana para realizar atividades como comparar preços entre produtos que compram, fazer compras a prazo com crediário, pagar contas em bancos ou lotéricas, fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos.

Quanto ao uso do computador, foi informado no questionário que as alunas não utilizam este recurso para organizar agenda ou lista de tarefas, jogar ou desenhar. O computador representa para estas alunas uma ferramenta que viabiliza principalmente a escrita de relatórios e outros textos, como os trabalhos escolares, a digitação de dados ou informações, a consulta e a pesquisa, o envio e recebimento de e-mails, as compras pela internet, e a navegação em diversos sites e redes sociais, ou seja, que envolvem atividades de letramento exigidas em diversos contextos sociais (atividades relacionadas ao estudo como também da esfera cotidiana e ainda para o lazer).

Na última etapa do processo de coleta de dados, foram entrevistadas três alunas que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. As mesmas cursavam o 4º período do Curso de Pedagogia. Com a entrevista semiestruturada, levantamos dados referentes à caracterização inicial dos sujeitos da pesquisa, como nome, idade, estado civil, número de filhos, nível de escolaridade dos membros da família, tipo de moradia, profissão, faixa salarial (da participante da pesquisa e de seus pais), local de nascimento e onde residem atualmente.

Em seguida, buscamos informações a respeito da escolaridade das alunas, indagando como e onde foram alfabetizadas, e onde cursaram Ensino Fundamental, Ensino Médio até chegar à Graduação. Solicitamos que as alunas destacassem quais foram os eventos marcantes, positiva ou negativamente, na sua vida escolar e como se deu a escolha do curso universitário. Foi solicitado ainda que as alunas falassem a respeito de suas

famílias, e sobre as atividades realizadas em família (lazer, religiosa, cultural, esportiva).

Nas entrevistas, as alunas falaram a respeito de eventos positivos ou negativos que marcaram sua vida escolar, resgataram memórias desde a alfabetização, passando pelo Ensino Fundamental e Médio até chegar à Graduação. Evidenciaram em suas falas a rotina de fazer cópias e treinar a leitura dos textos da cartilha, apontando para um processo de alfabetização que foi voltado principalmente para a decodificação e a técnica da escrita, em detrimento do letramento.

A respeito das atividades e costumes no convívio familiar, percebemos nas falas das entrevistadas que a leitura não figura entre os seus hábitos culturais e de lazer. Apesar de afirmarem possuir diversos materiais de leitura em casa, como: Bíblia ou livros religiosos, livros escolares, dicionário, enciclopédias, folhetos ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos, folhinha, calendários, guias de rua e serviços, catálogo e lista telefônica, livros de receitas, livros de literatura, livros didáticos, livros infantis, livros técnicos ou especializados, manuais de instrução, revistas, a leitura de tais materiais não é lembrada quando a questão é o lazer.

No que se refere à concepção de leitura, todas as alunas entrevistadas evidenciaram em suas falas uma concepção de leitura que vai além da decodificação. Enfatizaram a compreensão como fator essencial da efetivação da leitura.

Quanto ao gosto pela leitura, duas das alunas afirmaram não gostar de ler, e disseram se dedicar apenas às leituras exigidas no curso de Pedagogia. Uma das alunas, apesar de afirmar não gostar de ler, demonstrou uma visão mais abrangente da leitura. Dentre as práticas de leitura que vivencia no seu cotidiano citou, além dos livros e textos acadêmicos, o envio/recebimento de *e-mails* e a consulta à lista telefônica. A aluna destacou que essa visão a respeito da leitura foi ampliada no seu curso de formação, apontando para a compreensão de que o ato de ler extrapola a mera decodificação de palavras, uma vez que ele exige do leitor antes de tudo, a compreensão da realidade. Tal compreensão está em consonância com a concepção de leitura assumida neste trabalho, entendendo que, atribuir significados a um texto é um ato individual, que não pode ser processado mecanicamente. É nesse sentido que se pode afirmar que o leitor, no contato com o texto, deixa aparecer todo seu conhecimento adquirido no decorrer das suas experiências de

vida, seja no contexto pessoal, cultural ou social.

Percebemos que a aluna entende a leitura como algo mais do que a decifração da escrita, mas que não chegou sozinha a este entendimento. De fato, podemos afirmar que “o professor não nasce leitor; aprende a ler com o trabalho educativo de seus mestres: pais, professores, pares, entre outros, vem como em seu fazer” (REZENDE; FRANCO; ARAÚJO, 2013, p. 257).

Outro aspecto evidente na fala de uma das alunas foi o entendimento da leitura também como fruição:

Ana – ler e entender... porque só ler não né? ler e entender e depois que você fechar o livro ficar pensando... e aí, curtindo aquilo que você leu...

Fica evidente na fala de Ana a questão da leitura como tarefa e da leitura fruição. A defesa de que a leitura no Ensino Superior não deve ficar restrita à leitura de textos e livros acadêmicos é feita por Rezende, Franco e Araújo (2013):

os alunos, ao cursarem licenciatura, não deveriam ler somente textos voltados à área específica de atuação, mas também outros, que expressem diferentes olhares, advindos de variados gêneros textuais oferecidos em diferentes suportes, ampliando, assim, o conhecimento da temática tratada. (REZENDE; FRANCO; ARAUJO, 2013, p.254).

Ao longo da entrevista, a aluna reitera o seu argumento:

Ana – a leitura do livro [literário] você lê sem compromisso, é gostoso. A leitura do texto acadêmico você lê por obrigação, é diferente, parece que não entra bem. (...) A obrigação tira a curtição da gente!

A imagem da leitura como tarefa está explícita nas declarações das alunas. Esta realidade da leitura na universidade também foi observada na pesquisa feita por Rezende, Franco e Araújo, que afirmam: “os alunos não se dedicam à leitura continuamente e com profundidade, leem para as provas e matérias que consideram essenciais”. (REZENDE; FRANCO; ARAUJO, 2013, p. 267). Ainda segundo estas autoras, o fato de alunos no Ensino Superior lerem pouco e enfrentarem dificuldades para compreender o que leem são aspectos que têm sido ignorados:

observações junto ao universo acadêmico permitem ver a leitura sendo tratada como se fosse do domínio de todos, ainda que haja manifestações no dia-a-dia, por parte dos professores, equipes de apoio pedagógico e pais, além dos próprios alunos, apontando para o fato de que os estudantes leem pouco. (REZENDE; FRANCO; ARAÚJO, 2013, p. 269)

Andrade (2004) destaca esta questão do “aprendizado sem palavras” a respeito da escrita e da leitura que se realizam na formação inicial do professor. A ideia da leitura como uma tarefa de responsabilidade individual prevalece, e outro fator que contribui para agravar o problema, conforme apontado por Rezende, Franco e Araújo, é o fato de “não haver incentivo à leitura por parte dos professores e a ocorrência de solicitações para a sua realização em casa”. (REZENDE; FRANCO; ARAÚJO, 2013, p. 258).

Assim, as alunas desenvolvem suas próprias estratégias para enfrentar as dificuldades com a leitura e a escrita. Suas estratégias são relevantes, mas limitadas a destacar trechos nos textos e elaborar resumos.

Em uma das falas, percebemos o valor que a aluna atribui à atitude do professor que faz o papel de mediador da leitura na sala de aula. Este fato é destacado pelas pesquisas de Moura e Martins (2012), para quem os protocolos de leitura como os que o professor realiza quando faz perguntas para ajudar o aluno a ativar os conhecimentos prévios, ajuda-o a reelaborar o seu conhecimento e a construir sentidos a partir do texto lido. Diante disso, o que se reitera é a necessidade da universidade desempenhar seu papel no trato com a leitura, visto que

na universidade se faz necessário um trabalho educativo de formação humana ampla, que possibilite ao sujeito crescimento em suas mais diferentes necessidades/possibilidades, inclusive ao aprendizado da leitura, visto que para formar leitores, o professor necessariamente precisa ser inserido no mundo da leitura em sua formação. (REZENDE; FRANCO; ARAÚJO, 2013, p. 257).

Ainda sobre seus comportamentos leitores na universidade, as entrevistadas falaram a respeito da frequência das visitas à Biblioteca e a utilização do acervo e dos sistemas disponibilizados pela Biblioteca Setorial do Campus Catalão. Percebemos nas falas das alunas que a principal forma de acesso aos materiais de leitura são as cópias dos textos, e não necessariamente os livros.

Elas não conhecem o sistema de busca e renovação do acervo disponibilizado pela Biblioteca da Universidade, o que sugere que as leituras delas se resumem aos textos das disciplinas disponibilizados pelos professores na forma de cópias. Assim se caracteriza um processo de fragmentação da leitura, como apontado por Andrade (2004).

O fato de acessar o sistema Sophia e o site da Biblioteca da Universidade poderia ser considerado um indicativo de que as alunas estariam em contato tanto com o acervo digital da própria instituição como também de outras instituições de ensino e ainda portais de domínio público que agregam diversas publicações acadêmicas. Percebemos, no entanto, que além de não frequentarem a Biblioteca, as alunas também não fazem uso da internet para complementarem suas leituras na universidade.

Por fim, oportunizamos às alunas um momento de reflexão sobre o seu desempenho acadêmico, problematizando a questão da reprovação. Ao questionar a que as alunas atribuem a reprovação no semestre de ingresso no Curso de Pedagogia, as entrevistadas ressaltaram seu pouco envolvimento e dedicação frente às leituras exigidas.

Além de destacarem suas dificuldades de compreensão leitora decorrentes da ausência do hábito de leitura, evidenciaram outro fator julgado determinante no desempenho, que foi o medo de se expressarem, que inibe a sua participação nas aulas e gera impedimentos para o esclarecimento de possíveis dúvidas.

Segundo uma das entrevistadas, além das dificuldades para compreender os textos lidos, a atitude de alguns professores no trato com os alunos foi avaliada como um fator desestimulante. Aliado à ausência de motivação, o desconhecimento em relação ao nível de exigência do Curso também foi citado.

As alunas declararam um descontentamento com a falta de informações sobre diversos procedimentos pertinentes ao universo acadêmico. Afirmaram não ter recebido esclarecimentos suficientes a respeito, por exemplo, dos procedimentos para a realização da matrícula via internet. Ao fazerem esta afirmação, as alunas desconsideraram a existência das orientações disponíveis no Portal da Matrícula (*website*) que orientam a realização da mesma. Então, o problema não está na ausência de informação da Universidade e sim na falta de leitura, ou da dificuldade de compreender as informações lidas.

Nesse sentido, concordamos que:

há que se tratar da leitura e de leitores não só a partir do pressuposto que os alunos universitários são leitores, mas a partir de dados que indicam, não raro, a possibilidade de o desempenho do estudante poder ser melhorado em relação à leitura (...). (REZENDE; FRANCO; ARAÚJO, 2013, p. 271)

Diante do exposto, o que se pode perceber é que as entrevistadas relatam poucas experiências de leitura valorizadas culturalmente. Além disso, ressaltam o papel do professor na universidade como um mediador no trabalho com a leitura, confirmando a validade dos argumentos defendidos nas pesquisas de Andrade (2004) e Santos e Dias (2012).

Considerações finais

Ao investigar histórias de leitura das alunas, ingressantes da turma de 2012, reprovadas por média, em mais de uma disciplina, no 1º período do curso de Pedagogia, compreendemos o seu universo de letramento, e tentamos identificar e compreender as suas dificuldades em relação à leitura.

O histórico de letramento evidencia que a leitura não figura entre os hábitos culturais e de lazer destas alunas. Percebemos que os eventos e práticas de letramento que vivenciam em seu cotidiano são aqueles que exigem as habilidades de leitura e escrita voltadas para atividades da vida doméstica ou da esfera financeira, além das exigências acadêmicas do Curso de Pedagogia.

Podemos relacionar este histórico com um letramento ainda incipiente, o que configura uma lacuna nas práticas de leitura e escrita valorizadas, tanto socialmente quanto pela universidade. Notadamente, a ampliação do repertório de vivências que podem enriquecer os saberes dos alunos ao longo de sua formação, para além do conhecimento teórico adquirido nas leituras dos textos acadêmicos, é uma lacuna que persiste e tem sido determinante para o desempenho acadêmico.

.Em nossos diálogos com as alunas, procuramos chamar atenção para o fato de o papel da leitura ser tão significativo para a formação acadêmica, bem como pessoal. Mas, percebemos que a relação das alunas com a leitura na universidade está associada à obrigatoriedade (a leitura dos textos acadêmicos

é uma leitura para cumprir tarefas). Além disso, as leituras se resumem aos textos das disciplinas disponibilizados pelos professores na forma de cópias, configurando um processo de fragmentação da leitura, no qual o livro não é mais a principal forma de acesso a esta.

Em suas reflexões sobre a reprovação, as alunas não consideraram as dificuldades de compreensão leitora como único fator determinante da reprovação. Ressaltaram o papel do professor na Universidade e a sua responsabilidade pela construção de um percurso de leituras, cumprindo o papel do formador que motiva para a leitura, se preocupa com o interesse em ler do aluno e até mesmo em despertar neste o prazer que as leituras podem proporcionar.

Portanto, podemos afirmar que as leituras praticadas no Curso de Pedagogia, contêm reflexos daquelas praticadas ou adquiridas nas experiências de vida e nos contextos escolares vivenciados anteriormente. Algumas das dificuldades que as alunas enfrentam hoje são anteriores ao seu ingresso na Universidade e possivelmente persistirão caso continuem sendo negligenciadas. Acreditamos que elas poderão ser superadas com investimento das próprias alunas e também de seus professores.

ABSTRACT

This paper discusses research data developed with students of a pedagogy course, in which we analyze the relationship between reading comprehension and reprobation. Through semi-structured interviews with three students who faced failure in more than one discipline in the first semester of Pedagogy Course, we search for to identify the design of reading these subjects and his love of reading, both carried out under the degree course, as those implemented in other places and for other purposes. Complete the data analysis, we detected in interviewees speech the relationship of the students with reading at the university is related to the fulfillment of tasks. Regarding your readers behaviors in college the students reported taking fewer visits to the library, and not make use of its assets. To reflect on their academic performance, discussing the question of reprobation, the students didn't consider the difficulties of reading comprehension as the sole determinant of disapproval. For them, the Professor at the University, is also responsible in this process by encouraging and building a reading path, fulfilling the

trainer of paper that motivates for reading, cares about the student's interest in reading and awakens this the pleasure that reading can provide. Furthermore, the work points to the fact that the readings practiced in Pedagogy Course, contains those practiced reflexes or acquired in life experiences and school contexts experienced previously by the students. Many of the difficulties that students face are prior to their entrance into the University and continue at graduation, which contributes to the failure of these.

Keywords: Reading in University. Reading comprehension. Fail.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. 174p. (Coleção Linguagem e Educação;09)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. SEF: Brasília, 1997. 144p.

FERNANDES, Eliane Márquez da Fonseca. Leitura e mediação pedagógica junto a alunos de Letras. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.)... [et al]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. (Estratégias de ensino; v. 30). p.205-220

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Leitura**: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p.125-153

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: **Ler e compreender**:estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.45-114

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp; São Paulo: Fapesp, 2002. (Coleção Idéias sobre Linguagem) 264 p

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. **Percurso de Letramento dos Professores: narrativas em foco.** In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs). **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005 (Coleção Ideias sobre Linguagem) p.65-92

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2009. 216p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986. vii, 99 p. (Temas básicos de educação e ensino)

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. **A mediação da leitura: do projeto à sala de aula.** In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.)... [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012. (Estratégias de ensino; 30) p.87-112

SÁNCHEZ, Carlos. **A escola, o fracasso escolar e a leitura.** In: **Letramento e minorias** – Porto Alegre: Mediação, 2009. 15-26p.

PLATZER, Maria Betanea. **Crianças Leitoras entre Práticas de Leitura.** Tese de doutorado. Campinas/SP, 2009. 209p.

REZENDE, Lucinea Aparecida de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; ARAÚJO, Cristina Nalon de. **A leitura na universidade: ideias circulantes.** In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 243-272, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Data de acesso: 10/10/2013

ROJO, Roxane Helena R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009. 127 p. (Estratégias de ensino; v. 13).

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos; DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. **Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares.** In: **Revista Brasileira de Educação.** v.18, n. 52, jan.-mar.2013. 49-64.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura.** 3ª. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998. 140