

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. PUC-Campinas. **A PRÁTICA DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Teor- Descrição do objeto: O presente trabalho traz os principais resultados de uma dissertação de mestrado em Educação. A pesquisa procurou avaliar as práticas de formação de professores de Pedagogia no que diz respeito ao uso da linguagem na forma de compreensão da leitura e escrita. A pesquisa foi realizada em um centro universitário particular de uma cidade do interior do estado de São Paulo e teve como foco o curso de Pedagogia da Instituição.

Objetivos:

- a) Identificar as metodologias de ensino mais freqüentes empregadas pelos docentes em sala de aula de um curso de Pedagogia, nas quais as práticas de leitura e de escrita sejam necessárias.
- b) Identificar, dos alunos concluintes de um curso de Pedagogia, as percepções referentes ao período de formação, quanto às atividades de produções de seus próprios textos e quanto à importância que conferem à prática social da escrita.
- c) Analisar possibilidades para uma formação diferenciada de professorandos do curso de Pedagogia, no tocante ao trabalho com leitura e produção de texto.

Procedimentos adotados: análise do Projeto Pedagógico da instituição pesquisada, aplicação de questionários aplicados às ultimanistas do curso de Pedagogia e análise dos dados recolhidos.

Principais resultados obtidos

As respostas das professorandas aos questionários possibilitaram verificar as práticas de leitura e escrita empregadas no curso de Pedagogia e analisar possibilidades para uma formação diferenciada no tocante ao trabalho com leitura e produção de texto. Quarenta e um sujeitos responderam aos questionários. As transcrições das respostas das professorandas pesquisadas serão acompanhadas da letra S (sujeito), seguida de um número referente à classificação recebida pela respondente no trabalho de análise de dados.

Quanto aos hábitos de leitura, constatou-se que as professorandas que já atuam como docentes lêem mais do que as que não trabalham ou exercem atividades ligadas a outras áreas. As professorandas preferem, em sua maioria (75,6%), ler jornais e revistas, dado que demonstra a preocupação das professorandas em manterem-se informadas, influência da valorização da informação na sociedade contemporânea.

Quanto à forma de proposição de leitura pelo professor, as professorandas sugerem a seguinte classificação das modalidades de leitura mais utilizadas no curso de Pedagogia: **leitura compartilhada; leitura em grupo; leitura dinâmica; leitura como pesquisa; leitura para estudos.**

A forma considerada mais interessante é a **leitura compartilhada** em classe, que consiste na leitura, por parágrafo ou por partes do texto proposto para estudo, feita pelos alunos em seqüência e em voz alta, acompanhada de explicação do

entendimento que estes tiveram do conteúdo, seguida, finalmente, de um debate com os outros alunos, supervisionado pelo professor na direção de uma conclusão.

A justificativa pela preferência por essa modalidade de leitura pode ser percebida na idéia de união ou de trabalho conjunto, de modo a que ocorra o entendimento do texto entre os alunos. Observa-se que a aceitação docente por esta modalidade, mais que uma opção metodológica, vem ao encontro de uma ausência da classe, ou seja, busca compensar a falta de uma leitura prévia, em casa. A leitura compartilhada substitui a leitura que deveria ser feita anteriormente no sentido de promover discussões mais aprofundadas na classe em direção a verdadeiras conclusões. Nessa metodologia, o próprio debate (discussão aprofundada) fica prejudicado, pois é reduzido à tarefa de entendimento coletivo do texto.

Conforme as respostas, a leitura encerra-se no entendimento dos textos. A “conclusão” a que se referem as professorandas, na verdade, corresponde à compreensão das idéias do autor, e não a uma construção que considere as posições e pensamentos discentes em relação aos sentidos veiculados nos textos.

Uma segunda modalidade de leitura é a **leitura dinâmica**. Trata-se de uma forma motivadora de fazer a leitura de sala de aula não ficar monótona, por meio da incorporação de jograis, músicas e encenação pelo grupo responsável pela leitura.

Outra forma de leitura é a **leitura em grupo**, feita com a sala dividida em grupos que ficam responsáveis por um trecho do texto. A escolha pela leitura em grupo pode ser justificada pela dificuldade das professorandas de entenderem os textos trabalhados na graduação. Essa metodologia permite que haja interação entre as colegas, de modo que podem tirar dúvidas, expor seu entendimento sobre o texto e discutir entre si. No entanto, essa prática impede o crescimento individual e de autonomia na leitura de textos.

A **leitura como pesquisa** também é empregada na graduação. As respostas relativas a essa modalidade são vagas, no entanto, aparentemente, a leitura como pesquisa limita-se à pesquisa bibliográfica.

Poucas professorandas referem-se à **leitura para estudos**, entendida como aquela em que o sujeito deve “fazer a leitura seqüenciada e extensiva de um texto” (PCNs, 1998, p. 55). A leitura para estudos, conforme as respostas, só é realizada para a escrita da monografia.

Observamos que, em nenhuma resposta, há referência à leitura enquanto estudo, como sugere Freire, quando afirma que estudar um texto “é buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento [...] é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever” (2001, p. 10).

Observa-se que as modalidades apresentadas, apesar de serem diferentes, caracterizam atividades de leitura realizadas sempre com auxílio dos colegas ou do professor (leitura compartilhada ou coletiva, leitura dinâmica e leitura em grupo), ou seja, 53,5% das professorandas preferem as atividades de leitura em que podem expor

suas dúvidas e entendimento ou discutir o texto em estudo com o colega ou o professor. Essa opção de mais de metade da turma sugere que as professorandas não apresentam habilidades para realizarem a leitura individualmente.

Quanto ao tipo de participação do aluno ou da classe, identificaram-se: **leitura realizada em sala de aula e exposição dos alunos sobre o que foi lido; leitura realizada em sala de aula e exposição, discussão sobre o que foi lido; leitura feita por parágrafos; leitura orientada por estudo dirigido.**

A **leitura realizada em sala de aula e exposição dos alunos sobre o que foi lido** acontece de maneira compartilhada, por trechos ou parágrafos e exposição por parte dos alunos sobre o que compreenderam do texto. A análise das respostas das professorandas demonstra que a aprendizagem, nesse tipo de participação discente nas atividades de leitura, recai, novamente, sobre o entendimento do texto.

A leitura seguida de discussão e debate e leitura seguida de discussão, debate, reflexão e conclusão sobre o texto lido podem ser consideradas as formas mais expressivas para o desenvolvimento do que Moraes (2000) denomina de criticidade, na medida em que as professorandas ouvem diferentes opiniões, confrontam-nas com suas idéias e reconstroem seus pontos de vista a partir de diferentes argumentações.

Nos depoimentos referentes à **leitura feita por parágrafos**, observa-se que a leitura feita pelo aluno, muitas vezes, limita-se a partes ou parágrafos do texto, fato que dificulta a percepção da idéia geral do texto e proporciona uma leitura fragmentada.

Quanto aos aspectos positivos vivenciados durante a graduação no que tange o desenvolvimento da leitura, as professorandas referiram-se a **experiências que contribuíram para o desenvolvimento do gosto pela leitura e a experiências agradáveis que marcaram as graduandas.**

Apenas duas respondentes consideram a **leitura como instrumento para escrever melhor.**

Percebe-se que a maioria das atividades de leitura desenvolvidas na graduação procurou desenvolver as habilidades referentes ao entendimento dos textos. Em apenas algumas falas há o registro da leitura voltada para reflexão do texto lido e referência à leitura enquanto construção de conhecimentos.

Na pergunta acerca de aspectos negativos vivenciados durante a graduação no que tange ao desenvolvimento da leitura, as professorandas consideraram as experiências de **leitura por parágrafos, a leitura e produção de resumo sobre o texto lido e a leitura individual.**

Algumas orientações oferecidas pelos docentes também são percebidas como negativas, como a **imposição da leitura, a ausência de orientação ou orientação vaga e a continuação das experiências de leitura do Ensino Médio.**

A maioria das respostas recai sobre a **ausência de orientação ou orientação vaga** oferecida pelo professor:

Outra orientação do professor considerada negativa é a **imposição da leitura.**

Observa-se que, se a leitura é vista como uma obrigação, é porque as professorandas não a estão percebendo como uma prática social, como uma tarefa “condicionada historicamente pelos modos de organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura” (SILVA, 1998, p. 21). No caso da leitura desenvolvida na graduação, essa atividade deixa de cumprir sua função social, deixa de ser tarefa de estudo, para construção de conhecimentos, e passa a ser uma tarefa exercida por obrigação.

Quanto aos fins da leitura, as professorandas apresentam diferentes concepções, que vão desde fonte de informação, cultura e conhecimento, à construção do pensamento crítico e instrumento necessário para a vida em sociedade.

Poucas professorandas consideram a leitura uma **atividade prazerosa**. Uma minoria afirma que a leitura possibilita o desenvolvimento do **pensamento crítico** e apresenta a leitura como uma atividade passível de levar à reflexão e à construção de idéias.

A leitura também é vista como um **instrumento necessário para a vida em sociedade** e para que haja a participação do sujeito nas práticas sociais em que essa atividade está presente.

Quanto ao tema produção de textos, a atividade mais comum de escrita é a elaboração de trabalhos em sala de aula (90,20%). Aproximadamente metade da classe afirmou produzir textos em trabalhos escritos feitos em casa e para estudo próprio, seguidos da monografia (26,80%) e da escrita de pôsteres e resumos para publicação (9,70%).

Uma observação instigadora é a porcentagem de professorandas que consideram a monografia uma atividade de produção de texto. O trabalho de conclusão de curso é obrigatório para toda turma, de modo que todas as alunas do curso escrevem e produzem suas monografias, todavia, somente 26,80% referem-se a elas. Questiona-se por que a produção da monografia — um trabalho que envolve, entre outros procedimentos, a escrita — não é considerada uma atividade de produção de texto? O que é produzir textos para as professorandas? A resposta é encontrada na última questão do questionário, em que se constata as concepções de escrita das professorandas.

De início, assinala-se que, em apenas 17% das respostas, encontram-se referências das professorandas sobre a escrita. A constatação de que mais de 80% da turma não se referem a essa atividade, permite perceber uma certa distância entre as práticas de escrita vivenciadas na graduação e a atribuição de uma função para as mesmas, ou seja, as professorandas não encontram, muitas vezes, significado para o ato de escrever.

Constata-se que uma parcela ainda pequena de professorandas percebe a escrita como uma maneira de “deixar marcas e demonstrar o que se pensa, sente, deseja ou crê” (KRAMER, 2000, p. 105).

Nas concepções de escrita abordadas pelas professorandas, encontraram-se: a escrita como **registro de acontecimentos diários e sentimentos, expressão do pensamento e instrumento para desenvolver a criticidade**.

As referências ao registro assemelha-se à função de um diário pessoal e difere do que é proposto por Gómez (1995, *apud* SCHÖN, 1983) isto é, do registro enquanto retomada de experiências, de *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação* e da possibilidade de o professor construir saberes a partir de sua própria prática pedagógica e de sua própria reflexão.

A escrita também é considerada pelas professorandas **instrumento para desenvolver a criticidade**. Ao afirmar que a escrita possibilita “crescer, fazer transformação com criticidade adequada” (S 14), a professoranda demonstra que usa a escrita como “via de acesso a uma conscientização menos falseada” (MORAES, 2000, p. 52), isto é, emprega a atividade escrita para avaliar situações, revisar seus próprios pensamentos e desenvolver argumentos.

Entendemos o termo “crescer” como uma experiência de interação na qual as professorandas confrontam pensamentos e, dessa maneira, transformam-se, completam-se e influenciam-se, porque, na interação, “o sujeito que fala pratica ações [...] e age sobre o ouvinte, constituindo compromissos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2001, p. 41). Estende-se, aqui, a fala e a escuta à escrita e à leitura, a fim de esclarecer que essas práticas efetivam-se como lugar de constituição de relações sociais em que os usuários da linguagem tornam-se sujeitos.

Quanto às atividades de escrita propostas pelos professores, a tarefa mais comum é a **produção de texto a partir de leituras**, citada por um terço da classe, que deve, nessa prática “ler o texto e fazer a conclusão” (S 14). O termo “conclusão” é citado várias vezes pelas próprias professorandas, cujas respostas evidenciam tratar-se de entendimento textual mais propriamente dito, e não de um estudo do texto pautado nas leituras, discussões e reflexões discentes.

A **escrita de textos para serem socializados na sala** também é uma proposta de produção de texto bastante apreciada pelas professorandas. A preferência por essa modalidade de trabalho escrito demonstra que a possibilidade de interação entre as professorandas é considerada um aspecto positivo.

Também se registra a proposta de produção de texto na qual as **professorandas expressam suas idéias** e escrevem a partir de temas de seu interesse.

Outra proposta é a produção de texto a partir do registro de **experiências discentes**, essas experiências são consideradas interessantes pelas professorandas, pois possibilitam que registrem suas vivências e tragam para sua formação docente o que, não raro, as práticas escolares de produção de texto deixam de fora: a expressão da história e dos sentimentos dos alunos.

Considera-se interessante que as professorandas vivenciem práticas de produção de texto nas quais há interação, uso da linguagem em situação comunicativa e como

forma de expressão da história pessoal — como as descritas anteriormente — para que possam internalizá-las e incorporar tais concepções.

As professorandas também produzem textos a partir de **discussão de textos ou temas** desenvolvidos na sala de aula, **de reflexões e da sistematização de suas pesquisas**.

Observa-se que a escrita, na graduação, é usada, na maioria das vezes, para assegurar o entendimento dos textos oferecidos pelos professores, através de produção de resumos e conclusões; metodologias que não proporcionam às professorandas o desenvolvimento de uma autoria própria.

As propostas mais significativas quanto à possibilidade das professorandas tornarem-se autoras de fato, escrevendo a partir de suas considerações, acontecem quando têm oportunidade de discutirem e refletirem sobre temas e, a partir daí, escreverem seus textos.

Quanto aos objetivos das atividades de produção de texto, constatou-se que visam: **promover o estudo de textos; promover a discussão ou a reflexão de um tema e a sistematização do pensamento; empregar a escrita enquanto produção de conhecimento**, no caso do registro dos conhecimentos advindos da pesquisa; **avaliar; empregar a escrita como uma tarefa prazerosa**.

Os tipos de orientação oferecidos pelo professor para as atividades de produção de texto são: **trabalhos em grupos; produção de texto coletivo envolvendo a sala toda; trabalho individual com intervenção do professor; trabalho individual sem intervenção e retorno do professor e produção individual e socialização entre a turma**.

Quanto à devolução corrigida dos textos produzidos mais de dois terços da turma (73,1%) afirmam que alguns professores oferecem retorno. Todavia, a frequência com que ocorre o retorno é bem menor: em 2,4% das respostas há indícios de que o retorno acontece **sempre**; em 14,6%, **às vezes** e em 24,3%, **nunca**.

A forma mais comum de retorno acontece na devolução da **avaliação**, ou seja, o retorno expressa-se na nota das professorandas.

Outra prática comum refere-se aos **comentários gerais feitos pelo professor para a turma toda**. Os comentários não possibilitam que as professorandas observem suas produções escritas mais atentamente e que percebam os desvios que comprometem a coesão e a coerência. As formas de retorno consideradas mais significativas são aquelas em que as professorandas puderam revisar seus próprios textos, por meio da leitura ou da reescrita dos mesmos.

Constatou-se que as professorandas consideram importante o desenvolvimento da leitura e da escrita durante a sua formação pelos seguintes motivos: **para que o professor sirva de modelo para seus alunos; para ser um bom professor; para ser professor; para obter informações; para aprender e construir conhecimentos;**

para obter cultura; para compreender textos; para o desenvolvimento do pensamento.

Finalmente, as professorandas reconhecem que a **leitura e a escrita têm uma função social**, pois são atividades que se efetivam como “[...] base para qualquer homem viver em sociedade e saber se comunicar” (S 10).

É válido lembrar que todas as práticas de linguagem verbal — a fala, a escuta, a leitura e a escrita — relacionam-se na constituição do sujeito, como observa Orlandi:

A língua não é só um código entre os outros, não há essa separação entre emissor e receptor [...]. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. [...] No funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informações. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc. (1999, p. 21).

Essas considerações deveriam ser sempre levadas em conta nas práticas escolares, pois assim como as práticas discursivas relacionam-se, e uma implica o desenvolvimento da outra, todas elas devem estar ligadas às práticas sociais e aos significados que apresentam na sociedade.

Considerações finais

A pesquisa realizada com as professorandas do curso de Pedagogia revelou algumas suspeitas e alguns achados no que diz respeito aos exercícios de leitura e escrita.

Um dos aspectos verificados foi que a leitura e a escrita são tarefas empregadas no curso analisado, na maioria das vezes, como uma plataforma de estudo das professorandas nas disciplinas do currículo, coordenada pelos professores dessas disciplinas, cada um com seu modo peculiar, cabendo àquelas a elaboração de resumos e sínteses pessoais dos textos propostos para estudo. Nessa prática, leitura e escrita contribuem para a construção de significados a partir do momento que se voltam para um determinado fim, o entendimento dos textos propostos pelos professores. Porém, esbarram no uso da linguagem baseada numa visão singular e mecanicista, quando as professorandas devem considerar “apenas a idéia do autor” (S 9) nas atividades de leitura.

Essa forma de trabalho contrapõe-se ao que Silva (1998) afirma a respeito da leitura crítica quando a vincula a uma “concepção criativa da linguagem e a uma concepção libertadora de ensino”. Em outras palavras, a formação de leitores capazes de examinar criteriosamente os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade,

de perceber os elementos implícitos e as ideologias subjacentes a eles é mais abrangente do que a preparação para apenas “explorar o que o autor quer dizer” (S 19).

Outro aspecto observado na análise dos dados da pesquisa é que, em algumas práticas, a linguagem é empregada como interação e “um modo de produção social” (BRANDÃO, 1997, p. 12). A proposta de tais práticas considera a impossibilidade da leitura e da escrita permitirem que o professorando construa significados somente a partir da voz do autor, uma vez que diferentes formações discursivas atuam na elaboração dos sentidos.

Por isso, as professorandas preferem as atividades de escrita nas quais a linguagem é proposta como uma atividade constitutiva, cujo *locus* de realização é a interação verbal, como nas experiências de apresentarem suas produções, discutirem temas para depois escreverem suas reflexões e registrarem acontecimentos pessoais. O emprego da leitura e da escrita provido de significado, no qual o uso da linguagem não se restringe a instrumento para as professorandas incorporarem os conteúdos acadêmicos, mas lhes permite expressarem idéias e sentimentos, efetiva-se como experiência de formação profissional que lhes possibilitará construir concepções de uso significativo da linguagem.

Outro aspecto constatado na pesquisa é que, nas experiências de escrita significativas em que as professorandas puderam apresentar suas produções, encontraram prazer, registraram seus sentimentos e acontecimentos pessoais e expuseram seus pontos de vista; o ato de escrever significou retomar vivências, repensar, relembrar, refletir, procurar maneiras adequadas de expressão. Na escrita, a procura das palavras, as escolhas diante da polissemia das mesmas, a busca da coerência e da inteligibilidade é um trabalho de constituição da consciência, na medida em que as professorandas consideram a si, enquanto autoras, a linguagem para expressarem-se, seus pensamentos e o sujeito-leitor, para quem escrevem.

A proposta de elaboração de um pensamento próprio pela professoranda considera a impossibilidade de o sujeito criar pensamentos e dizeres totalmente destituídos de influências e ideologias, já que se encontra numa sociedade na qual

as palavras significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras [...], o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 1999, p. 32).

Embora se tenha consciência de que os sentidos não pertencem e não nascem no sujeito cidadão, mas o constituem, há a possibilidade de construir seus próprios dizeres, de constituir-se sujeito produtor de linguagem. Um dos caminhos para essa possibilidade encontra-se no registro.

Em relação ao professorando, quando registra suas experiências e reflexões, ao transcrevê-las, tem possibilidade de analisá-las com mais clareza. A escrita permite um distanciamento da realidade quando o professorando se vê obrigado a retratá-la por

meio de palavras, ou seja, precisa representá-la, traduzi-la, e isto permite um certo afastamento no qual, o sujeito, além de participante da situação, torna-se autor dela. Esse distanciamento proporciona uma visão mais ampla, uma tomada de consciência e a construção de um pensamento mais elaborado.

Os cursos de formação de professores são os lugares mais apropriados para que o professorando desenvolva as habilidades lecto-escritas para criar e expressar suas reflexões, experiências, argumentos e sentimentos.

Uma outra constatação importante refere-se à percepção das professorandas a respeito de seu papel, enquanto educadoras, na formação de leitores e escritores. Algumas professorandas consideram relevante efetivarem-se como leitoras e escritoras, a fim de que possam ser referência para seus futuros alunos.

A consciência das professorandas de que o professor é modelo para o aluno reforça a suposição de que o professorando repete as experiências de sua formação. As professorandas têm consciência de que podem romper o ciclo de repetição de práticas pedagógicas e de que suas propostas de leitura e escrita contribuem na formação do aluno.

A constatação de que a professoranda é um “exemplo para o educando” (S 41) traz possibilidades de ruptura com as práticas de emprego artificial da linguagem e de uso significativo, que permita ao sujeito usar a linguagem para interagir, comunicar e constituir-se.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: 5º a 8º séries do Ensino fundamental; língua portuguesa**. Brasília:MEC/ SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93- 113.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 59-79.

KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação — múltiplas possibilidades de formação de escrita. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORAES, J. F. Regis de. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, Fontes: 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Apresentação do trabalho impresso na íntegra - Tamanho máximo de 10 páginas (formato A4) com até 45 linhas, 70 toques por linha, escrito em fonte "Arial", tamanho da fonte = 12, espaço simples, margens direita/esquerda com 2,5 cm, margens superior/inferior com 4 cm. Deverá conter: Nome(s) do(s) autor(es), Instituição a que pertence(m), Título do trabalho, Teor - Descrição do objeto, dos objetivos, dos procedimentos adotados e dos principais resultados obtidos e referências bibliográficas segundo das normas da ABNT.

📀 **Disquete** com os textos acima especificados: resumo inscrito e trabalho na íntegra (Fonte Arial, corpo 12, espaço simples, sem outras formatações).