

Práticas de leitura no ensino superior tecnológico: o sentido na cibercultura

(Reading practices in technological higher education:
the sense in cyberculture)

Adriane Belluci Belório de Castro¹

¹Faculdade de Tecnologia de Botucatu – FATEC-BT

abbcastro@ig.com.br

Abstract: Our proposal is to reflect on teaching and learning of reading in technological higher education considering, using a linguistic-discursive reference. This study is also based on the theoretical assumption that understands reading as a complex cognitive process which includes variables at the same time and also demands reflection and criticism – in different levels for its processing.

Keywords: Reading; cyberculture; technological higher education.

Resumo: Utilizando um referencial linguístico-discursivo e partindo do pressuposto teórico de que a leitura é um processo cognitivo complexo que compreende variáveis ao mesmo tempo em que exige reflexão e crítica – em diferentes etapas – para seu processamento, nossa proposta será refletir sobre o ensino-aprendizagem da leitura no ensino superior tecnológico em que se tem como cenário a sociedade da informação e do conhecimento.

Palavras-chave: Leitura; cibercultura; ensino superior tecnológico.

Introdução

A tecnologia é um dos principais agentes de transformação das sociedades na atualidade. Nada escapa à sua influência: política, economia, meio ambiente, saúde, educação, todos os setores sociais, ou sofrem adaptações, ou se renovam diante das inovações tecnológicas intensamente introduzidas na sociedade. O desenvolvimento das tecnologias de informação e, especialmente, a profusão das redes interativas de comunicação colocam a humanidade diante de um caminho sem volta, em que as práticas, atitudes, modos de pensamento e valores se alteram freneticamente.

Nesse contexto histórico-social, a internet tem inaugurado novos modos de se gerir a informação, de se produzir conhecimento, de se estabelecer relações sócio-discursivas e, particularmente, de se estabelecer o contato leitor-texto, criando substanciais transformações também na prática específica da leitura. As novas possibilidades de publicação, organização, formatação, difusão e apropriação da informação colocam em xeque os processos cognitivos tradicionalmente efetivados.

Além disso, o mundo da comunicação digital instaura a superabundância de informações cuja oferta ultrapassa em muito a capacidade de assimilação por parte dos leitores, incitando, desse modo, uma nova relação destes com os textos. Sendo assim, não restam dúvidas de que a cibercultura traz grandes desafios para a educação formal e formalizada das novas gerações.

De acordo com Xavier (2010, p. 207), “talvez o aspecto pouco abordado pela linguística brasileira tem sido as possibilidades de mudanças nos processos de leitura por causa do uso intenso das novas tecnologias de comunicação, especialmente do hipertexto *on-line*”.

Nesse sentido, nosso interesse aqui será refletir sobre o ensino-aprendizagem da leitura no atual contexto social do qual emerge um novo tipo de leitor, focalizando especificamente o âmbito do ensino superior tecnológico.

É sabido que o ensino superior tecnológico se caracteriza, entre outros aspectos, pelo fato de ser um curso de graduação de curta duração, em média três anos. Tal característica, que acompanha o ritmo de velocidade imposto à sociedade contemporânea, exige que o professor trabalhe com a leitura de modo rápido e, ainda assim, eficiente. Além do curto período, outro fator que dificulta a prática da leitura, de forma intensiva, no ambiente acadêmico-tecnológico, é o desempenho linguístico observado em ingressantes, os quais comumente apresentam dificuldades de compreensão e interpretação de gêneros tipicamente acadêmicos.

Diante do exposto, como pensar a leitura hoje no âmbito do ensino superior tecnológico? Por quais transformações passam as práticas de leitura de jovens que ingressam em cursos superiores tecnológicos? Como promover um preparo adequado para os futuros profissionais no que diz respeito à aquisição de informações e, principalmente, à produção e desenvolvimento de conhecimento e à prática do saber? Apenas o acesso à informação não garantirá a qualidade da leitura, principalmente em se tratando de ensino superior, pois, além da apreensão da informação, é necessário desenvolver o conhecimento e, conseqüentemente, produzir o saber.

Por isso, é importante a análise dos novos processos de leitura que se configuram na contemporaneidade, para que sejam desenvolvidas estratégias de ensino-aprendizagem capazes de contribuir adequadamente para a formação acadêmico-profissional de alunos do ensino superior tecnológico.

Assim, partindo do pressuposto teórico de que a leitura é um processo cognitivo complexo que compreende variáveis, ao mesmo tempo em que exige reflexão e crítica – em diferentes etapas – para seu processamento, e utilizando referenciais linguístico-discursivos, nossa proposta será refletir sobre o ensino-aprendizagem da leitura no ensino superior tecnológico em que se tem como cenário a sociedade da informação e do conhecimento.

Cultura tecnológica: o sentido na cibercultura

A sociedade em que vivemos sofre os efeitos da revolução tecnológica com suas constantes mudanças. É inegável o fato de que a tecnologia produz mudanças na vida, no discurso e no modo de pensar das pessoas. Por isso, a necessidade de adaptação a essas mudanças provocadas pela tecnologia aparece em quase todos os aspectos da vida social.

Como definido por Lévy, ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. Segundo esse autor, “o termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam

esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17). Assim, esse ambiente interativo gera uma nova fonte cultural: a chamada cibercultura.

A cibercultura, como já enunciado anteriormente, traz grandes desafios para a educação formal das novas (e atuais) gerações. Neste contexto, emerge um novo perfil de leitor e, conseqüentemente, um novo tipo de aluno com o qual o professor irá interagir.

Segundo Lévy (apud FREITAS; COSTA, 2006, p. 15), vivemos hoje uma redistribuição da configuração do saber que havia se estabilizado com a generalização da impressão. Por isso, é necessário entender que “a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamentos de centros de gravidade”. O destaque aqui é novamente para alterações significativas em processos e práticas comunicacionais.

No âmbito educacional, por exemplo, vivenciamos desafios radicalmente diferentes dos enfrentados no passado. Além disso, a sociedade do conhecimento e a cultura tecnológica, que se estabelecem fortemente com seus valores, requerem uma abordagem qualitativamente distinta para o ensino.

Fazer uso das tecnologias disponíveis com o intuito de abreviar ou acelerar (num mundo já extremamente acelerado) o processo de ensino-aprendizagem é viável sob qual ponto de vista? Quais os prós e contras dessa ação? Se há bancos de dados a nosso dispor a qualquer momento, que enfoque devemos dar ao ensino de língua materna? Especialmente ao ensino de leitura?

Mais do que nunca o trabalho com a linguagem deve ser repensado e analisado, a fim de encontrarmos caminhos para uma ação mais eficaz em salas de aula quando são abordados conteúdos como leitura e produção de textos, principalmente, quando temos como público-alvo os chamados “nativos digitais” (VERAS, 2011), ou seja, aqueles que nasceram depois do advento da internet, o que no Brasil corresponde a meados da década de 90. Atualmente, são esses jovens que estão ingressando no ensino superior, conforme veremos no item “A leitura no ensino superior tecnológico”.

A expressão “nativos digitais”, cunhada pelo pesquisador na área da educação Mark Presky, se aplica adequadamente ao jovem que recebeu intensamente estímulos da internet e dos *videogames* – o que, segundo especialistas, desenvolve o lado direito do cérebro (contrariamente, ao estímulo recebido pela tradicional prática de leitura, em que se tem desenvolvido o lado esquerdo do cérebro). Por isso, esse jovem apresenta plasticidade cerebral diferente de pessoas mais velhas não tão sujeitas à ação dos estímulos digitais (VERAS, 2011, p. 3).

Provavelmente por essa razão, esteja ocorrendo um conflito tão significativo entre gerações – neste caso, professores e alunos – como antes não visto. As características e comportamentos de cada um desses sujeitos têm se mostrado profundamente diferentes. De acordo com Muniz Sodré (apud VERAS, 2011), a interatividade e “digitalismo” vividos atualmente não são propriedades da máquina como alguns professores pensam. De fato, este é um momento polifônico, de vozes que precisam se juntar. Os professores ainda vivenciam, na educação, um modelo jesuítico em que a interação é mínima, enquanto os alunos já entraram num ritmo marcado pela participação e interatividade associadas às novas tecnologias. A geração digital é uma geração de resultados e não de processos

silenciosos e contundentes, de ação, do “já” e do “agora”, por isso talvez não tenha desenvolvido a paciência exigida para o processo de leitura tal qual o conhecemos.

Almeida (2003, p. 97) traz à tona a discussão sobre a habilidade e o desempenho em leitura dos leitores na atualidade. Para ele, a web é um espelho do mundo real, pois todos os tipos de atividades, da comercial à educacional, encontram-se presentes no mundo virtual. Como, então prender a atenção desse leitor, arisco, ansioso e sobrecarregado, para lhe ensinar algo?

A opinião desse pesquisador para a pergunta “como as pessoas leem na web?” é a seguinte: “a maioria simplesmente não lê. Seja pelo fato de ter um mundo de informação ao alcance do *mouse*, seja pela razão de que a tela do computador é extremamente desconfortável para alguns e pouco portátil [...]. O leitor-navegador é um leitor fugidio”.

Já para Marcuschi (2007, p. 147), a consagração do hipertexto pela internet vai perturbar nossa noção linear de texto, ou seja, com o hipertexto, a leitura pode-se dar em muitas ordens, pois há múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir, há também maior liberdade de navegação pelas informações, de modo que o leitor parece estar imerso “num *continuum* de discursos espalhados por imensas redes digitais”.

Todas essas considerações, bem como nossa experiência há quinze anos em sala de aula com ingressantes do ensino superior, levam-nos a perceber a reconfiguração por que passa a prática de leitura realizada na sociedade atual, pois reconhecemos que o leitor da internet lê de modo diferente do qual estávamos acostumados tradicionalmente a fazer com o texto impresso. Trata-se de uma profunda mudança na prática de leitura.

Ao compararmos a sociedade pautada pela escrita (impressa) e a sociedade digital, informatizada, verificaremos que a internet suscita novas condições de produção do discurso, as quais repercutem em transformações sociais e linguísticas. Nessas novas condições de produção do discurso, destacam-se: uma relação diferenciada do leitor com o texto; mensagens intersemioticamente mais complexas; práticas complexas de letramento que vão muito além da simples alfabetização digital; especificidades da escrita e da leitura da linguagem virtual em relação à sua coerência e coesão, supondo-se o modo de estruturar um texto e nele navegar.

De acordo com Chartier (2002), o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura, pois propõe nova técnica de difusão da escrita; incita uma nova relação com os textos e impõe aos textos uma nova forma de inscrição. Nesse sentido, a revolução digital obriga o leitor contemporâneo a abandonar todas as heranças que o plasmaram, uma vez que não se utiliza da imprensa, ignora o “livro unitário” e está alheio à materialidade do códex.

A revolução digital é tão ampla e profunda que provoca sucessivas transformações: na modalidade técnica da produção do escrito, na percepção das entidades textuais, nas estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita (CHARTIER, 2002).

Essa metamorfose de grande complexidade gera na sociedade e, principalmente, nos leitores – os quais não dispõem de tempo para adaptação à mudança e para acomodação de inúmeras informações –, um desassossego, visto que estes deverão mudar seus hábitos e percepções.

Atualmente, na Psicanálise Lacaniana, tem-se utilizado o termo “homem desbussolado” para designar o habitante de uma nova era, globalizada e pós-moderna (FORBES, 2011).

É uma maneira de se referir àquele indivíduo que se sente “perdido” em meio a tantas informações.

Segundo Forbes (2011),

Na globalização, o saber consagrado, desde os iluministas, virou um genérico, do mesmo modo que fogões e geladeiras brancos são genéricos: uns não têm mais valor que outros. Um aperto de botão, um clique, um clique no rato, é tudo o que é necessário para acessar o saber. O homem ficou desbussolado, sem o norte da mão do pai que, por ter o saber, lhe assegurava o caminho a seguir (p. 3).

Por associação, podemos arriscar transpor o qualificativo “desbussolado” para descrever o atual estágio em que se encontra o leitor, principalmente, aquele que se encontra em fase de formação no ensino superior.

Paralelamente, Marcuschi (2007, p. 148) refere-se ao “stress cognitivo” para designar a sobrecarga exigida do leitor do hipertexto, visto que, neste caso, para que a leitura seja proveitosa, é necessário um maior grau de conhecimentos prévios e maior consciência quanto ao buscado.

Diante disso, o leitor iniciante no ensino superior, principalmente o nativo digital, enfrenta sérios problemas de adaptação, pois traz consigo um comportamento novo, típico da prática digital – rápida, efêmera, que não exige muita atenção em profundidade – e se depara com o ambiente acadêmico em que atenção, pesquisa, processamento cognitivo e analítico são o foco. Somando-se a isso, esse sujeito tem de interagir, na maioria das vezes, com professores que, embora busquem acompanhar o fluxo tecnológico e suas consequências, têm um perfil de “imigrante digital” (VERAS, 2011, p. 3).

Tal é o grande desafio para a educação formal das novas gerações: a adaptação à cultura tecnológica vivida por educandos e educadores e a consequente metodologia ensino-aprendizagem advinda desse processo interativo entre os novos sujeitos.

Além disso, no tocante à leitura, propriamente dita, há de se considerar que a nova forma de produzir e fazer circular textos virtuais cujas configurações singulares exigem ações de interatividade por parte do leitor motivado pelas múltiplas possibilidades de trajetos para realizar a leitura sugerida pelas janelas dos hipertextos.

O hipertexto pode ser visto como a passagem da linearidade da escrita para a sensibilização de espaços dinâmicos, já que é um conjunto de nós interligados por conexões, nas quais os pontos de entrada podem ser palavras, imagens, ícones e tramações de contatos multidirecionais (*links*), resultando, assim, num vasto conjunto de interfaces comunicativas, disponibilizadas nas redes telemáticas.

Estaria aí a beleza da nova prática de leitura? Na busca itinerante e nômade de informações para a construção de um sentido, sempre com a surpresa inerente à trilha a ser percorrida?

Grosso modo, a leitura feita dessa maneira é tão ou mais estimulante que aquela já “pré-determinada” por um caminho “fechado” – textos impressos –, porém, o que dizer da leitura em ambiente escolar e acadêmico cujos pilares são requisitos para a formação e o desenvolvimento do saber?

Diante do exposto, compete aos educadores o cuidado e a reflexão para que, uma vez necessário o acompanhamento desse fluxo tecnológico, sejam feitas inovações com vistas à renovação do ensino, porém sem desprezar o que foi conquistado de benéfico até o momento.

Essa não é uma tarefa simples e rápida – como o discurso tecnológico propõe –, ao contrário, exige tempo para análise com ponderação e maturidade na definição de objetivos e metodologias a serem implementadas.

Leitura: do processo às práticas

Não podemos pensar os textos fora dos suportes materiais nos quais eles são produzidos e apresentados ao seu leitor. É indiscutível o fato de que o sentido de um texto está atrelado ao suporte que o acompanha, ou melhor, que o projeta, uma vez que o suporte pressupõe posições e papéis sociais ocupados pelos enunciadores e, conseqüentemente, a relação estabelecida entre eles. Com o cotexto e o contexto interligados, o sentido construído e projetado pelo texto será reflexo dessa ligação.

Além disso, a leitura é um processo que se realiza na interação leitor-texto. O papel do leitor é fundamental na construção de sentido de um texto, pois cabe ao leitor (re)organizar, de modo coerente, as pistas deixadas pelo autor a ponto de estabelecer o sentido.

Tradicionalmente, as diversas teorias que se ocupam da construção do sentido pelo processo de leitura pressupõem, basicamente, três níveis de abordagem do texto para a concretização desse processo. Didaticamente, costumamos trabalhar a leitura demarcando esses níveis – comparados aqui a degraus –, para possibilitar melhor consciência do processo de leitura para o indivíduo que lê. A seguir, descrevemos a abrangência de cada nível.

O primeiro nível de leitura pode ser chamado de compreensão e se refere ao entendimento básico do texto com foco denotativo, quando as palavras ainda estão sendo descobertas, momento em que elas estão em “estado de dicionário”. Nesse estágio, deve haver a busca de reconhecimento do assunto abordado por meio de identificação de uma palavra-chave que condense todas as partes de um texto, bem como a seleção das ideias principais destacadas na arquitetura textual pelo autor da obra. Podemos dizer que este estágio trata de um “saber comum”, um percurso que pode facilmente ser feito por diferentes leitores em busca de um sentido “primeiro” para o texto.

O segundo nível de leitura tem como base e sustentação o anterior, de modo que seja possível ao leitor iniciar uma série de questionamentos, uma verdadeira investigação dos pressupostos e elementos de ancoragem discursiva do texto em questão. Neste caso, são feitas associações de ideias por meio de inúmeras perguntas propostas tais como: quem o escreveu? A quem? Como foi escrito? Quando? Onde? Por quê? Com que finalidade? O que faz lembrar? Tais perguntas levam o leitor a fazer correlações enunciativas manifestadas no texto, possibilitando a ampliação e o aprofundamento no processo interpretativo.

A palavra, antes em estado de dicionário, passa agora a se revestir com o cenário que o discurso constrói e infunde ao texto, deixando de fazer parte do saber comum para encontrar refúgio no bojo do texto por meio do olhar interpretativo do leitor. Este degrau é considerado por nós como o da interpretação: encontro íntimo entre enunciador-texto-leitor,

pois as palavras, neste caso, não foram apenas ditas por um autor ou estão apenas no texto, mas elas vêm do leitor (coenunciador), circulando e produzindo efeitos de sentido únicos, projetados de modo peculiar durante o processo de leitura.

Finalmente, chegamos ao terceiro nível de leitura: o da crítica. Ao atingir este ponto, o leitor tem autonomia para, a partir da análise do que lhe foi proposto com o texto, tecer sua apreciação, seu parecer. O olhar do leitor agora atinge o âmbito da conotação subjacente às palavras, a subjetividade inerente a todo processo de leitura, mas que agora pode se expor com mais vigor e consistência. Neste degrau, a significação, viabilizada tanto pela base oferecida pelo autor/texto (compreensão), como pela associação de ideias lançadas pelo leitor (interpretação), delineia-se num esboço singular de leitura e passa a ter nova expressão (crítica).

Por isso, atividades em que sejam acionadas essas estratégias de compreensão (no âmbito da superfície textual) e de interpretação (relacionadas ao momento enunciativo e às relações extralinguísticas) representam a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação – o que deve ser prioridade para a prática pedagógica. A partir disso, também, mais fácil será a apreciação crítica e a expressão de ideias e posicionamentos assumidos pelo leitor diante de um tema ou texto.

Isso será possível se fizermos um trabalho, embora conscientes das dificuldades inerentes ao processo, certos da capacidade de transformação nele contida. Daí a preocupação com a construção do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade de nós, professores, assumirmos tal responsabilidade nas aulas de Comunicação ou Língua Portuguesa.

Sendo um processo complexo que exige capacidade de concentração, a leitura é uma atividade estruturante do pensamento-linguagem, do conhecimento e da cultura, cujo trabalho interpretativo depende de dois fatores inter-relacionados: domínio da interpretação que dá sentido ao que é dito e domínio das condições contextuais e sociais em que o enunciado é produzido.

No caso de textos cujo suporte seja a internet, o trabalho didático com a leitura nos parece que deva ser ainda maior, pois o hipertexto é produzido coletivamente num contexto ciberespacial em que se tem a multiplicidade de sujeitos enunciativos e enunciatários, num fluxo dialógico intensamente veloz, fragmentado e multifacetado, o que promove, à exaustão, direções e sentidos.

Além disso, como afirma Assmann (2000, p. 8), do ponto de vista diretamente cognitivo, o hipertexto é um desafio epistemológico, ou seja, o processo do conhecimento se transforma intrinsecamente em uma versatilidade de iniciativas, escolhas, opções seletivas e constatações de caminhos equivocados ou propícios.

Nesse cenário, a leitura se torna um processo mais complexo ainda e, mais do que antes, nas “mãos” do leitor, o qual tem livre-arbítrio para construir seu “percurso gerativo de sentido”, ou seja, na medida em que ele pode escolher seu próprio itinerário de navegação, fazendo conexões – não disponíveis no meio impresso – capazes de gerar a instabilidade no contexto.

Práticas de leitura: tipos de leitor

Que novo tipo de leitor está surgindo na sociedade tecnológica?

Chartier acredita que “o efeito que o texto é capaz de produzir em seus receptores não é independente das formas materiais que o texto suporta” (apud SANTAELLA, 2004, p. 21). Isso significa que a materialidade do suporte oferecido pelo texto irá influenciar na construção de sentido desse texto, ou seja, o suporte está intimamente associado a uma legibilidade do texto. Assim, em diferentes momentos históricos, com o surgimento de tecnologias revolucionárias, tais como a imprensa; os meios de comunicação de um modo geral e a internet, surgem leitores de diferentes perfis.

De acordo com Santaella (2004), ao longo da história da leitura, em razão das mudanças tecnológicas ocorridas, podemos perceber o aparecimento sucessivo de três tipos de leitor. Um tipo de leitor, porém, não exclui o outro, há entre eles um princípio de convivência e reciprocidade.

Para a autora, o leitor contemplativo é aquele que desponta na idade pré-industrial, é um leitor meditativo do livro impresso e da imagem expositiva fixa. Esse tipo de leitor é silencioso, seus gestos concentram-se nos olhos, tem tempo para considerar e reconsiderar palavras e sentidos, para concentrar o pensamento, para meditar individualmente. Nesse caso, há uma relação íntima leitor-texto que envolve não apenas a visão e a percepção, mas também inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência e prática, por isso é exigido desse leitor a lentidão de uma dedicação em que o tempo não conta. O processo de leitura se faz de tal modo que passa a ser cumulativo e avança em progressão geométrica, visto que cada leitura nova se baseia no que o leitor leu antes (SANTAELLA, 2004, p. 20-24).

Um segundo tipo de leitor é descrito por essa autora como sendo considerado o movente, o fragmentado. Aqui a leitura se faz com o mundo em movimento, dinâmico, híbrido, de misturas significativas. O leitor, a partir desse momento, lê fatias da realidade extraídas dos vários meios com os quais ele está em contato – jornal; tv; cinema; fotografia. Há maior preocupação com a vivência do que com a memória, além disso, há a adaptação ao novo, ao diferente imposto pelo mercado.

Nessa nova realidade, a transitoriedade, o excessivo, a instabilidade, a velocidade, o superficialismo, a efemeridade e a hiperestesia marcam o psiquismo humano e tornam as coisas ao seu redor fragmentadas. A visão, antes, global e concentrada passa a ser específica e fragmentária, em atividade instável para acompanhar o imperativo das mudanças instaladas nas mentes e corações por meio da publicidade – agente motivacional da nova ordem social: o excesso de imagens dilata a visão humana, ao mesmo tempo em que restringe a reflexão do leitor. Trata-se de um leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, porém ágil (SANTAELLA, 2004, p. 26-31).

E, finalmente, há um terceiro tipo de leitor, a quem a autora se refere como o imersivo, o navegador ou o virtual. Conforme descreve Santaella (2004, p. 21), tal leitor, agora, “começa a emergir dos novos espaços incorpóreos da virtualidade e instaura um modo inteiramente novo de ler”. A novidade é fruto dos recursos tecnológicos envolvidos na apresentação dos textos, pois possibilita liberdade de busca de direções e rotas de sentido, liberdade e autonomia de escolha entre nexos, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis (desde que não se perca a rota www...). Devido à peculiaridade

inerente a essa prática de leitura, essa autora subdivide o leitor imersivo em três níveis de inferências lógicas, designando-os, desse modo, como navegador errante, navegador detetive e o navegador previdente. A cada tipo de navegador corresponde um processo inferencial ou um tipo de raciocínio predominantemente.

Apesar de não aprofundarmos a discussão sobre as características deste último tipo de leitor, nosso interesse é ressaltar a maneira diferenciada como ele realiza a leitura, tomando-se como base os diferentes processos inferenciais ou de raciocínio desenvolvidos e, a partir disso, pensar em como desenvolver métodos para a prática da leitura no ensino superior tecnológico.

A leitura no ensino superior tecnológico

A expansão do ensino superior, principalmente em sua modalidade tecnológica, é expressiva em nosso país. Tal expansão acontece em razão de vários fatores dentre os quais: o atual momento de crescimento vivido por nossa nação.

O aquecimento da economia, a abertura de ofertas de emprego, que exigem maior qualificação, e o aumento do número de egressos do ensino médio trazem como tendência natural o surgimento não só de novas vagas, mas também de novos cursos superiores em diferentes áreas, a fim de atender às exigências em vários âmbitos sociais.

Entretanto, nesse contexto favorável ao desenvolvimento da educação em nível de graduação, as instituições de ensino superior têm se deparado com um problema frequente: o despreparo do aluno ingressante em relação a competências que, supostamente, se espera que ele já tenha desenvolvido em sua formação básica.

Segundo o jornal *O Estado de São Paulo*, dados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de 2009, mostram que os alunos do ensino médio estão estagnados no desconhecimento, sem conseguir, por exemplo, identificar a ideia principal de um texto ou associar que metade é 50%. Eles receberam nota 3,6, numa escala de 0 a 10 – apenas 0,1 superior à obtida em 2007 (MOURA, 2001).

Também temos acompanhado algumas dificuldades que significativo número de alunos, advindos do ensino médio, vivencia ao ingressar no ensino superior. Quando aparecem, tais dificuldades não se restringem a uma só área do conhecimento, ou a uma só disciplina. Infelizmente, o que observamos geralmente se estende a diversas áreas e à maioria das disciplinas. Esta é uma realidade constatada em diferentes instituições – privadas e públicas – de diferentes cidades do estado de São Paulo.

Já faz parte do senso comum entre professores a seguinte afirmação: “nossos alunos leem mal”. Ou o que é pior: “nossos alunos não sabem ler”. Essas afirmações nos incomodam e nos incitam à busca de possíveis estratégias que resolvam ou, ao menos, minimizem tais dificuldades relativas à compreensão e à interpretação de textos, principalmente, os destinados ao leitor acadêmico.

Diante disso, lançamos, novamente, a questão motivadora do presente trabalho: como praticar a leitura com ingressantes de cursos superiores tecnológicos, levando-se em conta a dinâmica dos processos de comunicação instaurados pelos meios tecnológicos atuais, aos quais não podemos fugir?

Este item do trabalho apresenta dados iniciais de uma pesquisa mais ampla em desenvolvimento junto a uma instituição de ensino superior do interior do estado de São Paulo, a partir do primeiro semestre de 2011, com 240 alunos ingressantes do ensino superior tecnológico, matriculados em disciplina básica de Comunicação e Expressão (e outras correlatas) dos cinco diferentes cursos oferecidos por esta instituição.

Iniciamos o processo de pesquisa a partir da aplicação de um questionário com 15 questões de múltipla escolha (Anexo) para o levantamento de dados socioeconômicos e de formação escolar para posterior diagnóstico do perfil do ingressante no ensino superior tecnológico – especificamente nesta unidade de ensino.

A partir da análise estatística das respostas dadas às questões propostas no questionário de múltipla escolha (que nos ajudou a identificar o perfil desses estudantes), organizamos tabelas para melhor visualização dos resultados. A seguir, destacamos cinco aspectos importantes para este artigo.

Na Tabela 1, podemos verificar a predominância de ingressantes do sexo masculino nesta instituição de ensino superior tecnológico. Temos praticamente o dobro de homens em relação às mulheres.

Tabela 1. Distribuição de alunos em relação ao gênero

Gênero	Total de alunos	Porcentagem de alunos
Masculino	131	67%
Feminino	66	33%
Total geral	197	100%

Quanto à faixa etária, conforme a Tabela 2, observamos que quase metade dos ingressantes tem até 20 anos de idade, o que confirma o perfil de nativo digital.

Tabela 2. Distribuição de alunos em relação à faixa etária

Faixa etária	Total de alunos	Porcentagem de alunos
Até 20 anos	88	45%
Entre 21 e 30 anos	73	37%
Entre 31 e 40 anos	25	13%
Entre 41 e 50 anos	8	4%
Acima de 50 anos	3	1%
Total geral	197	100%

Em relação à formação básica dos calouros, percebemos que a maior parte é egressa do ensino público, como demonstra a Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição de alunos segundo o tipo de Educação Básica

Educação Básica	Total de alunos	Porcentagem de alunos
Totalmente em escola pública	139	70%
Em escola pública e particular	37	19%
Totalmente em escola particular	21	11%
Total geral	197	100%

Segundo a Tabela 4, reconhecemos que 84% dos ingressantes utilizam com frequência a internet, sendo que apenas 3% afirmaram nunca, ou raramente, utilizá-la.

Tabela 4. Distribuição dos alunos segundo a utilização da internet

Utilização da internet	Total de alunos	Porcentagem de alunos
Sempre	132	67%
Quase sempre	35	17%
Às vezes	26	13%
Raramente	3	2%
Nunca	1	1%
Total geral	197	100%

Quanto à frequência de leitura realizada pelos alunos, verificamos pela Tabela 5 que metade deles afirmou ler sempre ou quase sempre.

Tabela 5. Distribuição dos alunos em razão da frequência de leitura

Frequência de Leitura	Total de alunos	Porcentagem de alunos
Sempre	53	27%
Quase sempre	46	23%
Às vezes	70	36%
Quase nunca	27	13%
Nunca	1	1%
Total Geral	197	100%

Optamos por fazer a demonstração de apenas algumas das questões inseridas no questionário aplicado, uma vez que estas apresentam maior relação com o tema discutido neste artigo.

Com esses dados, podemos constatar que a maior parte dos ingressantes é do sexo masculino, está na faixa dos 20 anos, é egressa do ensino básico público, utiliza a internet com frequência. Entretanto, em relação à frequência de leitura, metade afirmou ler com frequência, enquanto a outra metade considerou ler às vezes ou quase nunca, índice significativo à discussão feita neste artigo.

Ao término dessa etapa de levantamento de dados, os alunos foram convidados a participar como sujeitos da pesquisa, especificamente em atividades para estimular o desenvolvimento da competência em leitura por meio de encontros presenciais sob orientação da pesquisadora responsável pelo projeto.

Até o presente momento, poucas foram as atividades desenvolvidas nestes encontros, a saber: avaliação diagnóstica em leitura, apresentação e aplicação de estratégias específicas de leitura, discussão e exercícios de leitura (compreensão e interpretação) com diferentes gêneros textuais.

Até o momento da comunicação deste artigo, durante a realização do 59º Seminário do GEL, havíamos iniciado o desenvolvimento de algumas atividades, por isso os resultados deste trabalho se atêm a uma breve exposição do que foi realizado até esse momento, bem como a apreciação de constatações obtidas nos encontros, até então, realizados com os alunos.

Como primeira atividade (diagnóstica) desenvolvida com o grupo de alunos-participantes, decidimos apresentar uma proposta de leitura (sem interferência da pesquisadora) de três textos de diferentes gêneros que, de certo modo, abordassem o mesmo tema: uma notícia cujo título é “Síndrome da visão do computador – cansaço” (disponível em <<http://www.administradores.com.br/informe-se/informativo/sindrome-da-visao-do-computador-cansaco/11829/>>); uma crônica de Otto Lara Resende, “Vista cansada” (texto publicado no jornal *Folha de São Paulo*, edição de 23 de fevereiro de 1992), e uma charge intitulada “O sentido da vida” (disponível em <<http://blogfilosofiaevinda.com/index.php/2010/04/11/o-sentido-da-vida/>>).

Esses textos de diferentes gêneros abordam o mesmo tema, tendo, no entanto, cada qual a sua especificidade em função de aspectos discursivos. Por isso, foi solicitado que o aluno identificasse o tema de cada texto, bem como a ideia central de cada um, fazendo o registro escrito dessas atividades. Para cada texto, determinou-se o tempo máximo de 15 minutos. Além disso, ao final dessa etapa, foi apresentada a seguinte questão: “É possível estabelecer uma relação entre os três textos? Justifique sua resposta”.

Verificamos que a identificação do tema de cada texto pelos participantes foi feita com mais facilidade quando os gêneros eram a notícia e a charge, em contrapartida, houve certa dificuldade em se reconhecer o tema construído no gênero crônica.

Para destacar a ideia central de cada texto, observamos que houve dificuldade ainda maior, pois, nesta tarefa, poucos conseguiram registrar, por escrito e de forma concisa, objetiva e adequada, o ponto central de cada texto, ao contrário, o que houve foram comentários sobre os temas abordados, ou ainda, cópia de trechos periféricos no caso dos textos verbais (notícia e crônica).

Quanto à pergunta sobre a relação entre os três textos, grande parte dos alunos não conseguiu reconhecer relação alguma.

Alguns encontros foram realizados até o presente momento. Outros ainda se realizarão, porém a partir dos primeiros encontros, podemos fazer algumas constatações (ainda em processo de confirmação), como por exemplo, o aluno-participante demonstrou: mais facilidade na leitura de textos não-verbais ou sincréticos (ex. cartuns, charges); dificuldade para identificar ideia central de um texto verbal (principalmente, quando lhe era apresentado um texto acadêmico com linguagem formal ou mesmo textos com linguagem fácil, mas essencialmente figurativa); e desenvoltura para expor oralmente e debater os temas abordados nos textos, em contrapartida, certa restrição para fazê-lo por escrito.

A pesquisa continua em andamento e, pretendemos avançar a ponto de descrever minuciosamente o perfil deste aluno para podermos apresentar uma proposta de metodologia de ensino-aprendizagem de leitura para esse público especificamente.

Considerações finais

Diante desse novo cenário histórico-social, consideramos que a prática da leitura no ciberespaço apresenta características peculiares, tais como: o sentido se constrói e se reconstrói inúmeras vezes em função do percurso escolhido pelo leitor; a coerência se constrói pelo ato de decisão do leitor o qual escolhe a direção a seguir; no hipertexto, o

sentido é deslocado, passageiro, fugaz, pois rompe com a noção linear e convencional, permitindo múltiplas ordens em diferentes graus de profundidade.

Podemos, com isso, arriscar também considerar que, no ciberespaço, o sentido estará “fora do texto”, uma vez que os limites que tradicionalmente delimitavam o texto (espaço em branco no início e no fim de uma folha; capa e contracapa do livro) já não existem mais. Não há mais a estabilidade proporcionada pelo começo, meio ou fim que o texto impresso projetava sobre o leitor, pois o que vemos hoje são hipertextos flexíveis na construção do sentido e voláteis na direção oferecida para a leitura.

À medida que a sociedade do conhecimento se desenvolve, requerendo mais competência científica e técnica, o ensino superior também se expande, e, dentro dele, a modalidade tecnológica.

Nesse ambiente acadêmico, a leitura deve aparecer como conteúdo da disciplina de Comunicação e de disciplinas equivalentes, entretanto, o modo como devemos abordar esse conteúdo nas aulas deve ser ainda mais estudado, tendo em vista a inovação tecnológica que altera as formas de comunicação e do próprio processo e prática da leitura.

Imersos na aceleração provocada pelo mundo digital e virtual, os jovens parecem preferir receber rapidamente informações de múltiplas fontes; gostar de trabalhar com imagens, som e vídeo, ao invés de texto escrito; sentir-se mais confortáveis na interação simultânea com muitos e estão conectados à tecnologia como uma extensão de seu próprio cérebro.

Essa nova realidade está desenvolvendo um novo perfil de leitor, diferente do que víamos há poucos anos e esse leitor começa a ingressar no ensino superior cujo ritmo de leitura é bastante intenso e profundo. Portanto, nossa busca é por uma metodologia de ensino-aprendizagem que permita o preparo adequado de leitores competentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. Q. O leitor navegador (II). In: SILVA, E. T. da (Coord.) et al. *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-106.

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

FORBES, J. *A psicanálise do homem desbussolado*. 2011. Disponível em: <http://www.psicanaliselacianiana.com/estudos/psicanalise_homem_desbussolado.html> Acesso em: 20 set. 2011.

FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (Orgs.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOURA, R. M. Novo ensino médio visa ao mercado de trabalho. 2001. Disponível em: http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20110505/not_imp715116,0.php. Acesso em: 10 ago. 2011.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

VERAS, M. (Org.). *Inovação e métodos de ensino para nativos digitais*. São Paulo: Atlas, 2011.

XAVIER, A.C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207-220.

ANEXO

AVALIAÇÃO DO PERFIL DO ALUNO INGRESSANTE

Este questionário traz questões de múltipla escolha. Para cada pergunta, escolha apenas uma resposta.

Questão 1 – Sexo

masculino feminino

Questão 2 – Idade

até 20 anos entre 21 e 30 anos entre 31 e 40 anos entre 41 e 50 anos acima de 50 anos

Questão 3 – Residência/moradia

com familiares sozinho/a em pensão/pensionato em república outro

Questão 4 – Renda familiar

até 1 salário mínimo de 1 a 3 salários mínimos de 3 a 5 salários mínimos acima de 5 salários mínimos

Questão 5 – Sua Educação Básica (Fundamental e Médio) foi realizada

totalmente em escola pública totalmente em escola particular em escola pública e particular

Questão 6 – Frequência semanal com que realiza atividade de lazer

diariamente até três vezes por semana até uma vez por semana nenhuma vez

Questão 7 – A escolha de seu curso se deu em função de:

vocação mercado de trabalho indicação/sugestão de outros exigência de empresa onde trabalha outro motivo

Questão 8 – Quantas horas por dia de estudo você realiza fora da escola?

mais de quatro entre duas e quatro entre uma e duas nenhuma

Questão 9 – Faz algum curso de idioma?

sim não

Questão 10 – Frequência de práticas esportivas

diariamente semanalmente mensalmente raramente nunca

Questão 11 – Exerce algum tipo de trabalho?

sim não

Em caso afirmativo, quantas horas diárias de trabalho?

mais de 8 entre 6 e 8 até 6 até 4

Questão 12 – Você utiliza a internet com que frequência?

sempre quase sempre às vezes quase nunca nunca

Questão 13 – Você lê com que frequência?

sempre quase sempre às vezes quase nunca nunca

Questão 14 – Você produz textos com que frequência?

sempre quase sempre às vezes quase nunca nunca

Questão 15 – De que área você mais gosta?

humanas exatas biológicas