

# Leitura de estudo de estudantes universitários de IES periférica – uma aproximação<sup>1</sup>

LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO<sup>2</sup>

Recebido: 29/09/05

Aprovado: 14/10/05

2 Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

**RESUMO:** Pretendemos nesta pesquisa caracterizar estratégias de estudo de estudantes universitários de primeira geração de ampla escolaridade. Para tanto, pesquisamos estratégias de estudos de um grupo de 354 estudantes de Pedagogia e 58 estudantes de Terapia Ocupacional da Universidade de Sorocaba, SP. Dentro do recorte teórico, ancorado em dois eixos analíticos – as formas de cultura escrita e o funcionamento da Educação Superior –, supúnhamos que o conhecimento de estratégias de estudo implica formas diferenciadas de estudar; tal diferenciação corresponderia a posturas epistemológicas diversas, de modo que o estudante teria maior domínio da ação intelectual e uma postura diferenciada diante do conhecimento. Assim, esperávamos encontrar diferenças significativas no modo de operar com conteúdos formais em função do tipo de escolaridade e de formação intelectual dos estudantes. Os resultados, no entanto, não corroboram a hipótese inicial. Concluímos que os processos de conhecimento e a capacidade de escrita e de leitura se relacionam mais com as formas de acesso a e circulação da cultura que com métodos de ensino e práticas de escritas na educação regular. Dificuldades no trato com o discurso acadêmico não advêm de uma capacidade genérica de redação ou de leitura, ou mesmo do domínio de procedimentos formais de estudo, mas sim do modo como as pessoas interagem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal.

**PALAVRAS CHAVES:** Educação superior; estudante; estratégias de aprendizagem; estudo; leitura.

Study Readings by college students – an approximation.

**Abstract:** We intended with this research to characterize study strategies of college students that belong to a first generation of high school education. We investigated study strategies of a group of 354 Pedagogy students and 58 Occupational Therapy students of Universidade de Sorocaba, SP. Following our theoretical approach, based on two analytical axes – the typical written culture expressions and College Education organization –, we supposed that the knowledge of study strategies implies different manners of studying; such difference would correspond to different epistemological approaches, so that students with more familiar background would have more domain of the intellectual actions and a differentiated posture before abstract knowledge. Therefore, we expected to find significant differences in the forms of thinking in operations with formal contents due to the type of school experience and the intellectual education of these students. However, the results of the investigations did not confirm the initial hypothesis. We concluded that the processes by which knowledge is acquired and the writing and reading capacities are related more to forms of hegemonic culture and the possibilities of access to it than to teaching methods and written practices in regular education. In other words, difficulties in using and understanding academic discourse do not come from a generic writing of reading capacity, or even from the knowledge of formal study procedures; actually, they are related to the form by which people interact with the objects of written culture, in particular with the forms in which the formal knowledge is organized.

**Key Words:** College teaching; Student; Learning strategies; Studying; Reading and writing.

<sup>1</sup> Este trabalho resulta de pesquisa financiada pela FAPESP (projeto 02/01992-2).

## 1. Introdução

O objetivo deste trabalho está em caracterizar estratégias de estudo<sup>3</sup> de estudantes universitários de primeira geração de ampla escolaridade (isto é, aqueles cujos pais não tenham completado o Ensino Fundamental). As razões que motivaram a realização deste estudo podem ser agrupadas em duas ordens de problema.

A primeira diz respeito às formas de usos e processos de aprendizagem na cultura escrita. O conhecimento da escrita, em grande parte suposto nas atividades escolares, forneceria um “instrumental para interagir ativamente com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência”, uma vez que há “contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento que se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento”. As práticas escolares, desta forma, favoreceriam “o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva”, assim como “o aprendizado de formas de controle da produção cognitiva”. (OLIVEIRA 1995, p. 156)

Os estudos sobre leitura e escrita têm sublinhado, em sua maioria, a importância da ação livre e desimpedida do leitor. Sustentam que a leitura não deveria ser constrangida pela autoridade escolar, mas sim estimulada de forma que haja investimento pessoal e auto-realização. Diferentemente desta corrente, assumimos que estudar é um trabalho e supõe procedimentos específicos estabelecidos em função da finalidade expressa da atividade. Neste sentido, o desenvolvimento de habilidades de estudo implicaria, mais que investimento subjetivo, procedimentos formais cujo conhecimento é conseqüente da formação realizada em função das formas de inserção na cultura e, portanto, do capital cultural incorporado (CASTELLO-PEREIRA, 2003).

Considerando as implicações das formas de inserção social com o desenvolvimento de conhecimentos característicos da cultura escrita, incluindo os modos de operar com conteúdos formais, criamos que haveria diferenças significativas nas estratégias de estudo em função do tipo de escolaridade e de formação intelectual dos estudantes. Tal hipótese resultava de tese que defendemos em outra oportunidade, quando sustentava que a autonomia leitora implica uma condição em que o sujeito:

manipule com relativa freqüência, por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita. (...) De fato, podem-se postular diferentes graus de complexidade tex-

<sup>3</sup> Para efeito desta pesquisa, consideramos que as atividades de estudo incluem leitura monitorada e produção de textos, supondo a elaboração de roteiros, sínteses, resumos, comentários, registros de informações, esquemas, tabelas, gráficos argumentos, etc.

tual, diferentes níveis de competência de leitura e diferentes condições de acesso aos textos escritos e aos conhecimentos que eles veiculam. (...) O acesso ao mundo da cultura letrada, particularmente aos textos cuja organização sintático-semântica, seleção léxica e estratégias discursivas que se fundamentam em sistemas específicos de valores e regras de interpretação, se garante (...) pelo domínio dos sistemas de referências que recobrem os textos escritos e pela convivência intensa com um conjunto coeso de discursos. (BRITTO, 2003, p. 153)

Pode-se traduzir, para efeito do raciocínio que aqui se desenvolve, autonomia do leitor por estratégias de aprendizagem, já que o que está em questão é o trato com objetos culturais típicos da cultura escrita. Em geral, entende-se por estratégias de aprendizagem uma seqüência planejada de ações realizadas com o propósito de aprender determinado conteúdo. Segundo Pozo, “para que [uma estratégia] se produza, é necessário um certo planejamento dessas habilidades, em uma seqüência dirigida a um fim, o qual só é possível mediante um certo metaconhecimento, que faz com que essas habilidades sejam utilizadas de um modo estratégico” (1996, p.179). Metaconhecimento se refere ao conhecimento que o sujeito tem sobre seus processos cognitivos e que o ajudará a utilizá-los de modo mais apropriado e flexível no planejamento e monitoração da aprendizagem.

Há poucos estudos no Brasil sobre a questão específica do ato de estudar e o sentido que tem na formação do estudante universitário, em particular quando se considera esta problemática desde a ótica da cultura escrita. Isto se deve a três fatores: o primeiro fator decorre de a grande maioria das investigações sobre alfabetismo / letramento se concentrar na educação básica, seja de crianças ou de adultos; o segundo deriva da tendência de compreender *estudar* como processo automático, limitado a um conjunto de instruções disciplinares; o terceiro vincula-se à relação que se estabelece entre estudar e aprender na escola: os procedimentos, finalidades, ritmos e formas de avaliação são estabelecidos pelo docente e tomados pelo aluno com coisas a cumprir, sem a compreensão do processo. Há ainda uma linha de investigação que tendem a considerar os aspectos psicossociais e cognitivos dos indivíduos e grupos de indivíduos com base na análise dos comportamentos (Cf. MERCURY; POLYDORO, 2002); os trabalhos desenvolvidos nessa direção pouco investigam as formas sociais de como conhecimento é construído e seus processos de circulação; a análise acurada da concepção de subjetividade e de educação subjacente a estes trabalhos permite ver que, se se questionam métodos, não se modifica a idéia de modelo de educação e de sociedade, que se mantém preso à lógica dominante.

De fato, a presença na Educação Superior de segmentos sociais que até há pouco não alcançavam este nível de educação sugere que parte dos estudantes não desenvolveu habilidades de estudo nem o domínio das formas prestigiosas de cultura. Sua experiência educacional é marcada por escolarização tardia ou irregular, incluindo interrupções ou abandono dos estudos, repetição e complementação por sistemas

supletivos. Além disso, porque trabalha e mora distante do campus, tem pouco tempo disponível, raramente participando de atividades de extensão cultural, encontros científicos, etc.

Estes estudantes, diferentemente do perfil ideal, que teria formação doméstica ajustada aos padrões acadêmicos e disponibilidade de tempo e de capital para investir em seu desenvolvimento, apresentam uma formação em que não se verifica a frequência a lugares em que circula a cultura de prestígio; é razoável supor que pouco usem recursos da leitura de estudo e tarefas metacognitivas, como selecionar ações adequadas, planejar sua execução, avaliar seu êxito ou fracasso<sup>4</sup>. Tais fatores, apesar de mais frequentemente não serem supridos pela educação escolar, repercutem intensamente nas práticas intelectuais e nas avaliações que se realizam em seu interior. Conforme Bourdieu (1999, p. 74), “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço”.

A segunda ordem de questões se relaciona com as formas como tem se organizado a Educação Superior. A expansão das vagas neste nível de ensino, intensa nas duas últimas décadas<sup>5</sup>, não se deu aleatoriamente, mas em função da mudança de paradigmas das políticas públicas, que passam da ordem da demanda social para a ordem da demanda econômica da transformação do modelo. Inchado, o sistema se subdivide, criando nichos de excelência voltados à formação das elites e conglomerados de treinamento de pessoal para o mercado de trabalho. Com isso, a esfera educacional “se orienta predominantemente pela racionalidade do capital e conduz a inequívoca submissão da esfera educacional à esfera econômica, em um processo que aqui se denomina de mercantilização da educação” (Silva Jr.; Sguissardi 2001, p. 259). A maior consequência desta transformação “são as mudanças que inevitavelmente irão incidir sobre a identidade mesma da instituição universitária. A produção do conhecimento – consubstancial à idéia de universidade desde seus primórdios – tende a ser substituída pela administração de dados e informações em um processo de assessoramento do mercado” (p. 269).

Dias Sobrinho reforça a posição dos autores, observando que, neste cenário, a universidade passa a ser “principalmente um instrumento da lógica da produção, que domina todos os âmbitos da vida atual, cujas atividades devem poder ser quantificadas

<sup>4</sup> Esta suspeita encontra suporte nos resultados do INAF (2001), que aponta que 23% de pessoas entre a população de nível superior incompleto e 22% de nível superior completo não atingem o nível 3 de alfabetismo, o qual supõe habilidades de leitura e escrita ainda muito mais genéricas do que o que se suporia apropriado para a atividade acadêmica convencional.

<sup>5</sup> Em 1980, houve 1.377.286 de matrículas em todos os cursos superiores presenciais brasileiros: em 1998, este número saltou para 2.125.958 e, em 2001, atingiu a cifra de 3.030.754, dos quais 1.734.936 estudando no período noturno. Em 2003, o número de matrículas na Educação Superior alcançou um total de 3.887.7771, sendo 2.750.652, em instituições privadas. (Fonte: INEP/MEC)

e cujas necessidades de toda ordem precisam reduzir-se às demandas mercantis” (2001, p. II). Neste modo de organização, característico das instituições privadas, que correspondem a 80% do total das instituições de Educação Superior, os docentes têm vínculos circunstanciais com a instituição (são horistas), limitando-se a dar aulas, e os estudantes têm pouca disponibilidade objetiva de permanência na universidade, reduzida praticamente ao tempo ocupado pelas atividades em sala de aula. Já Goergen vê a crise atual da universidade como consequência das profundas transformações por que passaram a compreensão da Razão e a forma de organização do Estado. Para este autor, “o mercado coloca-se tanto como novo agente junto ao qual a universidade não apenas deve buscar recursos, não raro em prejuízo de sua autonomia e independência crítica, quanto como referencial de desempenho e produtividade que legitima socialmente a universidade” (Goergen 2000, p.141).

Posição semelhante relativamente à submissão da universidade à lógica do mercado, com todos os danos que isto implicaria, é sustentada por Chauí (2000), para quem

a universidade brasileira está encarregada dessa última forma de instrumentalização da cultura [pela qual se confunde conhecimento e pensamento]. Reduz toda a esfera do saber à do conhecimento, ignorando o trabalho do pensamento. Limitando seu campo de pesquisa ao do saber instituído, nada mais fácil do que dividi-lo, dosá-lo, distribuí-lo e quantificá-lo. Em uma palavra: administrá-lo. (p. 59-60) (...) Esta universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam a descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições históricas determinadas (p. 193).

Dias Sobrinho (2002, p. 169-170) identifica três tipos de Instituição de Educação Superior, conforme sua constituição e o tipo de atuação no interior do sistema: 1. as escolas públicas, “tradicionalmente mantidas pelo erário, com a responsabilidade de formar cidadãos e profissionais segundo as perspectivas da sociedade”; 2. as instituições privadas de nítida orientação mercantilista, que se constituem em “empresas educacionais que prioritariamente buscam o maior lucro possível e se inserem francamente no jogo de forças do mercado”; e 3. as instituições privadas, a maioria confessional ou comunitária, que “preservam muito do sentido e valores das ciências e do conhecimento como valor público”.

Tal diferenciação, bastante abrangente, identifica as linhas de força predominantes na forma de organização do sistema: de um lado, encontram-se a educação pública e as organizações sociais sem fins lucrativos, as duas modalidades tradicionais de instituição escolar; de outro, está o modelo empresarial, cada vez mais predominante no campo educacional, que faz da educação seu negócio.

A expansão da escola empresa e as modificações no gerenciamento e financiamento das IES públicas têm implicações profundas para todo o sistema. As instituições confessionais e comunitárias se vêem na contingência de “incorporar alguns valores privados, pois, em virtude das restrições orçamentárias e à hegemonia da ideologia do mercado, agora se vêem impelidas à diversificação de fontes e a uma certa mentalidade própria das empresas”; no caso das IES públicas, ocorre uma privatização dissimulada, em função da necessidade de buscar outras formas de organização e de financiamento. Este ajuste, que tem por trás uma política mais ampla de rearranjo da função do Estado implica transformações no modo de ser e no cotidiano destas instituições.

Não há dúvida de que a identificação de formas como se organiza o campo da Educação superior é fundamental para a compreensão mais aguda de qualquer processo que se queira investigar neste nível de educação. Para efeito de nosso estudo, parece necessário optarmos por caracterizar as IES em função de sua posição relativa no campo da Educação Superior, considerando sua produção intelectual, sua relação com a sociedade e o tipo de estudante que atendem. Assim, reconhecemos cinco perfis de universidade: 1. as universidades centrais, que se constituem em referência tanto do sistema como para a sociedade, todas públicas, normalmente localizadas em metrópoles e com forte produção acadêmico-científica; 2. as universidades públicas regionais, estaduais ou federais, com relativa produção científica e fundamentalmente vinculadas ao desenvolvimento regional; 3. as universidades confessionais e comunitárias históricas, com presença política significativa no meio acadêmico e razoável produção científica; 4. as universidades particulares de periferia de grandes centros urbanos, voltadas principalmente para assistir ao mercado emergente e organizadas na forma de grandes centros educacionais, sem desenvolvimento de pesquisa; e 5. os cursos superiores isolados de interior, sejam instituições públicas, fundações ou empresas privadas, atendendo clientela local e sem produção acadêmica relevante.

## 2. Metodologia

O objetivo deste trabalho foi o de compreender as estratégias de aprendizagem de estudantes universitários de primeira geração de longa escolaridade<sup>6</sup> que frequentassem uma instituição de Educação Superior periférica.

Para tanto, fizemos um levantamento junto a um grupo de estudantes de Pedagogia da Universidade de Sorocaba. As razões da opção por essa universidade foram as seguintes: Sorocaba é a principal cidade de uma região metropolitana importante do Estado de São Paulo, com relativa independência cultural e econômica; englobando 10 municípios, com uma população aproximada de 1.000.000 de pessoas; a Uniso

<sup>6</sup> Isto é, estudantes universitários cujos pai e mãe tenham no máximo completado o Ensino Fundamental, não sendo de alta demanda, permitisse mais facilmente encontrar este sujeito.

surgiu no bojo do rearranjo por que passa o sistema de Educação Superior em São Paulo e no Brasil, com significativo aumento do número de universidades; apesar de ser uma Instituição de caráter comunitário / confessional, não tem a força político-acadêmica ou tradição de outras instituições desta natureza; oferece cursos em período diurno e noturno, para mais de 8.000 alunos, sendo a grande maioria da própria região.

Já a opção por Pedagogia deu-se por três razões: a primeira é o fato de este estudante ter como objeto de estudo o próprio ensino, de modo que o conteúdo acadêmico supõe pensar como se ensina (inclusive como se ensina a estudar); em segundo lugar, pela condição sócio-econômica e cultural; e, em terceiro lugar, porque é na área de formação de professor que mais se produziram trabalhos de investigação, o que expande as possibilidades de diálogo com outras pesquisas.

A natureza do problema nos levou a optar por uma conjugação de metodologias, incluindo *aplicação de um questionário fechado e entrevistas semi-estruturadas com um pequeno número de pessoas*. Isso porque interessava, por um lado, obter informações panorâmicas de comportamentos de estudo de um grupo específico de estudantes de Educação Superior e, de outro, conhecimento mais agudo de processos metacognitivos envolvidos na ação de estudar.

*O questionário práticas de leitura e de estudo* foi elaborado com a finalidade de levantar dados relativos ao uso de procedimentos de estudo (em particular, de leitura de estudo). O primeiro segmento do questionário – “práticas de leitura” – dizia respeito a como e com que intensidade os entrevistados lêem. Nesta seção, incluímos uma questão aberta em que solicitávamos que os respondentes listassem os livros mais significativos em sua vida, o que permitiria estabelecer um cânone de leitura, entendido como os referenciais de leitura dos estudantes.

Este item, apesar de não poder ser submetido a tratamento estatístico, possibilitaria a construção de um quadro do referencial cultural. No segundo segmento “estratégias de estudo”, listamos aspectos afeitos às atividades de estudo, incluindo materiais disponíveis para estudo, horários e forma de estudar, condições materiais de estudo, conhecimento e utilização de computador, uso de biblioteca, estratégias e dificuldades de leitura. A aplicação do questionário abrangeu oito turmas do curso de Pedagogia (doravante PED) da Universidade de Sorocaba (seis turmas do período noturno, uma do diurno e uma do vespertino) e duas turmas do curso de Terapia Ocupacional (doravante TO), da mesma universidade. O curso de TO foi escolhido para funcionar como grupo controle, por tratar-se de um curso diurno, com perfil acadêmico e sócio-econômico bastante distinto do de PED.

Os estudos sobre leitura e escrita têm sublinhado, em sua maioria, a importância da ação livre e desimpedida do leitor

No segundo semestre de 2002, estabelecemos um “contrato de pesquisa” com um grupo de sete estudantes de Pedagogia, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino, os quais demonstraram interesse em participar da pesquisa sobre estudos universitários. O grupo reuniu-se semanalmente, entre setembro e novembro de 2003, para discutir questões deste campo de investigação e elaborar projetos de iniciação científica. Ao todo, foram elaborados seis projetos, dos quais três foram levados adiante, dois com bolsa e um na condição de pesquisador voluntário. Todos os sete estudantes se dispuseram a participar da pesquisa, sendo que as primeiras entrevistas foram realizadas entre novembro e dezembro de 2002, com duração aproximada de uma hora. Os três alunos que levaram sua pesquisa até o fim foram novamente entrevistados em maio de 2004.

### 3. Análise dos resultados

A pesquisa partia do pressuposto de que o conhecimento de estratégias de estudo implica formas diferenciadas de estudar. Tal diferenciação corresponderia a posturas epistemológicas diversas, de modo que o estudante teria maior domínio da ação intelectual e uma postura diferenciada diante do conhecimento. Os resultados, no entanto, não corroboram esta hipótese. As respostas<sup>7</sup> não apresentam diferenças substanciais em nenhuma das questões.

Os grupos de PED e de TO apresentam, quanto ao perfil sócio-cultural, diferenças significativas. Assim, enquanto a idade média de PED foi 26,4 anos (27,9 no caso do subgrupo de pais de menor escolaridade e 26,4 para o subgrupo de pais de maior escolaridade), a idade média dos estudantes de TO foi de 21,3 (22,8 para o subgrupo de pais de menor escolaridade e 21,3 para o subgrupo de pais de maior escolaridade). Além disso, enquanto 63,3% dos estudantes de PED pertencem ao grupo de menor escolaridade, no caso da TO este contingente é de 24,2%. Também no que diz respeito à renda familiar média, a diferença é expressiva: 40,7% dos entrevistados de PED se incluem neste nível, contra 16,6% de TO.

Quanto aos hábitos de leitura, não há evidência de que melhor condição social implique ganho qualitativo. Os grupos apresentam perfis semelhantes de leitura de jornal; a pequena diferença favorável aos grupos de maior escolaridade indicaria que, neste ambiente, esta leitura é um valor mais importante; no entanto, a análise do item “seções do jornal mais lidas”, situação em que todos os grupos trazem as mesmas opções, põe por terra esta hipótese. Igual resultado se obteve quanto ao tipo de leitura de revistas e à frequência de leitura de livros.

<sup>7</sup> Na organização dos dados, trabalhamos com 4 categorias (Grupo 1. PED com pais até ensino fundamental completo; Grupo 2. PED com pai ou mais com escolaridade superior ao Ensino Fundamental completo; Grupo 3. TO com pais até ensino fundamental completo; 4. TO com pai ou mais com escolaridade superior ao Ensino Fundamental completo).

Nos itens relativos a hábitos de estudos, as semelhanças se sustentam. Os materiais mais disponíveis para estudo são fotocópias e anotações de aula, com baixos índices de disponibilidade de textos originais. As respostas à aquisição de material são mais eloqüentes: apenas 9% e 14% dos estudantes de PED e 0% e 2% dos estudantes de TO informam comprar livros com frequência, enquanto os índices de compra de xerox oscilam entre 81% e 93%. Estes números indicam que a Educação Superior se organiza na leitura de fragmentos de livros indicados pelos docentes. O fato de “as anotações em aula” apresentarem escores altos, próximos de “empréstimo de livros”, sugere que a formação está circunscrita às atividades no espaço aula e que é forte a preocupação dos docentes em expor o conteúdo na lousa. Tais achados são desalentadores, sugerindo pouca autonomia discente e um modelo de educação limitado à reprodução e à transmissão de conteúdos. A impressão que fica é a de que estes estudantes se ajustam às demandas do curso e estudam em função de sua dinâmica, sem controle ou percepção do processo formativo. Os depoimentos coletados por Maria Lúcia Duad, em pesquisa de Iniciação Científica sobre a postura do estudante universitário em sala de aula, apontam nesta direção:

- I A gente teria que ter uma postura mais preparada, prestar mais atenção na aula, participar mais. Só que nem todas as aulas conseguem transmitir isto para nós. Eu gosto de uma aula mais participativa, que todo mundo fale, porque você presta mais atenção. Pedagogia é muita teoria. Por este lado, as aulas ficam muito cansativas. Muitas aulas, o professor só fica lendo. Acaba que a gente não consegue prestar atenção. Agora, quando os professores lançam termos, a gente faz pesquisa, os grupos discutem, gosto mais dessas aulas do que as outras, que os professores ficam só lendo. Infelizmente, a maioria das aulas é assim.
- II Gostando ou não da didática do professor, o meu dever é respeitar; se bater de frente, a única prejudicada sou eu mesma. Tenho que me adaptar a didática dele e seguir em frente. Se eu ficar batendo de frente a classe vai e eu fico.
- III Eu presto atenção nas aulas, anoto tudo que é feito em sala de aula e quando chego em casa procuro estudar o que foi passado, para não esquecer e ficar meio perdida na sala.
- IV Dependendo da didática do professor, eu recuo ou avanço. Se ele tem uma didática de simplesmente passar conhecimentos, sem estar interessado no meu interesse, em construir o conhecimento. Se ele não está interessado, vou recuando, vou deixando de ficar interessada e vou deixando a matéria dele de lado. Agora, se ele tem uma didática de despertar o interesse, para que eu corra atrás de outros materiais e outras bibliografias, eu vou desenvolvendo muito mais, vou me interessando mais pelo assunto.

Os depoimentos mostram um processo de aprendizagem em que o aluno se vê submetido à didática do professor. No depoimento I, a aluna, após reconhecer que os estudantes deveriam ter “postura mais preparada, prestar mais atenção na aula, participar mais da aula”, demonstra predileção por atividades práticas, em que não se prioriza a teoria, e afirma que isto pouco acontece; a depoente IV explicita que sua adesão ao estudo é determinada pelo modo como o professor conduz o processo pedagógico, a ponto de se esforçar mais na matéria se houver estímulo. Já as depoentes II e III, repercutindo a idéia que se encontrava no primeiro, entendem que o papel do estudante é cumprir as determinações pedagógicas, adaptando-se ao modo de ser de cada docente. É evidente a submissão intelectual, fruto da admissão de que quem decide é o professor. Em linhas gerais, todos os depoimentos apontam para uma visão pragmática de como ser na universidade e das razões para estudar e aprender.

Com relação ao uso de biblioteca, encontramos o mesmo perfil, no que concerne tanto à frequência como aos usos. A principal razão para ir a biblioteca é o empréstimo de livros, provavelmente os solicitados pelo docente, e para consulta bibliográfica relacionada à demanda das disciplinas. O baixo índice de uso para estudo individual resulta de os estudantes permanecerem no campus apenas no horário das aulas, o que indica compromisso limitado às atividades circunscritas ao tempo-aula. Estes resultados são corroborados pelos achados por Silva e Britto (2004), em sua pesquisa dedicada ao uso de biblioteca por estudantes universitários. Em sua conclusão, afirmam:

Para um razoável número de estudantes dos três períodos, a biblioteca é um lugar de pesquisa. A concepção que têm da biblioteca é correta enquanto construção teórica, porém errônea em sua práxis, conforme se verifica pelas demais respostas (pesquisa, aqui, deve ser busca de texto para empréstimo). A porcentagem maior está atrelada aos estudantes que não souberam responder as questões, o que subentende que tais alunos não têm facilidade para lidar com questões mais complexas. (...) Podemos afirmar que os alunos analisados, apesar de compreenderem a importância da biblioteca em sua formação acadêmica, não utilizam a biblioteca como estratégia de construção do saber. Seu uso está relacionado à exigência acadêmica, assumindo, desta forma, característica meramente curricular (SILVA; BRITTO, 2004, p. 275 e 276).

Os itens relativos à disponibilidade de acesso e facilidade de uso do computador é o tópico onde encontramos variações mais expressivas, refletindo as diferenças sócio-econômicas e de idade entre os dois cursos. Enquanto apenas 39% dos estudantes de PED com pais de pouca escolaridade afirmam ter acesso ilimitado ao computador em casa, 65% dos estudantes do grupo 2 de Pedagogia e 70% e 71% de TO se encontram nesta situação. Este resultado, contudo, não permite estabelecer algo conclusivo, já que não dispomos de informações relativas às finalidades de uso do computador. O único dado – uso de arquivo eletrônico para organizar os estudos –

não mostra diferença expressiva entre os dois grupos, o que sugere que os usos sociais e domésticos são predominantes.

A indistinção quanto aos modos de estudar e aos recursos que utilizam torna-se evidente na análise das ações de tratamento de texto, quando, os perfis dos quatro grupos são equivalentes, sugerindo que o ensino de certas formas de agir ao estudar está presente na aula e nos exercícios escolares e são rapidamente incorporados pelos estudantes. Estes dados reforçam a impressão de que os estudantes, inclusive aqueles cuja história de vida sugere menor familiaridade com os discursos acadêmicos, incorporam rapidamente, na vivência universitária, procedimentos formais de estudo sem que isto implique transformação no quadro de referências conceituais.

Esta forma de comportamento fica evidente quando se analisa o comportamento intelectual dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa. Vejamos o depoimento de Val, uma das estudantes que participaram da fase de entrevistas:

P: Val, como você estuda?

A: Normalmente, fico sozinha no quarto, pego todos os materiais, junto tudo pra ficar ao meu alcance e começo. Leio, vou escrevendo algumas coisas, anotando até conseguir aprender ou entender o que está sendo passado, pra eu ter que estudar.

P: Você vai lendo e quando você lê o que faz?

A: Quando eu leio? Sublinho alguma coisa que acho mais importante.

P: Vai sublinhando? O que mais?

A: Copio. Vou copiar novamente se for algo curto, pra entender.

P: Você copia, você tem o quê, caderno? Como é? Você se organiza?

A: Rascunho, folha de rascunho mesmo!

P: Daí você marca?

A: Marco; faço uma nota, assim.

P: Que tipo de coisa você costuma marcar?

A: O que acho mais importante. Supor, igual o professor, que deu dicas, palavras chaves do que tem a idéia do texto, do que está sendo estudado.

P: Você anota em papel?

A: É, rascunho mesmo, papel.

P: E depois como você usa esse papel?

A: Eu releio e só isso!

P: Você guarda esse papel?

A: Não guardo!

P: Você só marca na hora?

A: Só marco na hora.

P: Você só usa na hora?

A: Só se eu for precisar daí eu guardo, só que depois eu sempre joga fora.

A estudante assume que faz uso de recursos típicos de estudo: anota o que lê, marca o texto, faz cópia, sublinha as partes importantes. Mas não ultrapassa esta condição, sequer organizando o estudo em algum tipo de arquivo; ao contrário, assume que joga fora as anotações, certamente porque, terminada a tarefa escolar, elas não têm função. Indagada sobre as coisas que costuma marcar, a aluna refere um tipo de recurso (identificação de “palavras-chave do que tem a idéia do texto”) que acabara de aprender em uma das disciplinas.

Lícia oferece um depoimento de mesma natureza:

A: Tenho aprendido a fazer anotações. Antes, eu simplesmente lia; lia e no final escrevia aquilo que eu tinha entendido. Hoje leio, marco, anoto e muitas vezes releio porque estou começando a aprender a ler de outra maneira; tentando entender exatamente o que o texto diz e tentando deixar minha opinião de lado, então leio, releio e anoto. Eu não tenho o hábito de anotar em livro, porque não gosto! Não gosto de ler, me incomodo quando pego um livro marcado, mesmo que seja meu! Pra ler eu me incomodo. Então, anoto numa outra folha, no caderno, vou anotando aquilo que entendo ou alguma dúvida. Palavras, pra mim tem surgido muitas palavras diferentes, que não eram do meu vocabulário, tenho procurado o significado.

P: Você disse que esse modo de anotar é uma coisa que você tem feito mais recentemente?

A: Muito! Eu não fazia isso. Comecei a fazer nesse semestre, pela matéria de construção de texto, que o professor começou a exigir que a gente fizesse, porque a gente não fazia! Eu, em particular, como não gosto de livro marcado, não fazia! Eu fazia depois, depois da leitura completa escrevia aquilo que tinha ficado pra mim. Só que eu mesma sinto que era diferente, porque acabava colocando a minha opinião e tem aquela diferença da gente conseguir ler o que o autor está dizendo, sem colocar a interpretação própria, é difícil.

Lícia observa que, após entrar em Pedagogia, mudou suas estratégias, passando a reler o texto, marcar, anotar, consultar dicionário. Afirma que começou a fazer isto em uma das disciplinas que estava cursando no momento da entrevista e demonstra ter percebido que sua leitura era enviesada e que aprender a ler de outra maneira é difícil. Aqui, parece haver consciência da razão de uma leitura monitorada, mas há também o reconhecimento de que “ler o que o autor está dizendo, sem colocar a opinião própria, é difícil”.

Rosa, por sua vez, assim explica seu modo de estudar:

P: Rosa, fale um pouco de como você estuda, seu jeito de estudar.

A: Venho pra faculdade, assisto às aulas e após as aulas tenho um tempo vago até fazer o estágio, aí estudo, vou na biblioteca, pego livros, texto, leio, faço

resumo, faço pesquisa na Internet, assim tiro um geral do assunto geralmente dado pelo professor. Aí, em casa, se levei xerox, quando chego à noite eu pego, todo dia à noite pego um pouquinho. Assim, eu faço, leio, faço uns resumos.

P: Você lê e faz resumos?

A: Leio e faço uns resumos do que entendi e vou fazendo os trabalhos de escola. E o que foi pedido pra fazer, geralmente, quando é leitura, assim tenho o final de semana, leio mais o que eu quero.

Rosa estuda em função das determinações dos professores. Mostra-se preocupada com as obrigações escolares. Sua estratégia está em fazer “uns resumos do que entendeu”, ler um pouquinho à noite e nos fins de semana, quando tem mais tempo. Usa a biblioteca da faculdade para empréstimos de livro e faz “pesquisa na Internet”. A finalidade do resumo parece ser ajudar a fixar, já que ela não organiza seu material em arquivos ou fichários.

A verificação das predileções de revistas e livros dos estudantes de PED traz um dado interessante para a reflexão. Entre as indicações das revistas preferidas, chama a atenção o número de publicações de Educação (ABC Educatio, Educação, Educação Superior, Nova Escola, Revista do Professor, TVEscola) – 94/450 citações – e de vulgarização científica (Superinteressante, Galileu, Geográfica Universal, Globo Ciência) – 41/450 citações. Tais referências resultam da experiência concreta destes estudantes que atuam como professores e encontram em suas práticas objetos culturais produzidos para situação de ensino. As revistas mais citadas (Superinteressante e Novaescola) se caracterizam pela busca de um estilo acessível ao grande público e se voltam para questões concretas do mundo sensível-prático e da prática pedagógica. Este processo paralelo de formação se faz bastante vinculado às demandas objetivas do quê-fazer escolar, o que reforça a idéia de que a maioria dos estudantes espera da universidade indicações práticas de como atuar em sua profissão.

As entrevistas de Laís e de Lúcia, alunas que desenvolveram pesquisa de Iniciação Científica, apontam, na mesma direção. Estas estudantes, cuja formação escolar e cultural se faz de forma distante dos referenciais hegemônicos, operam com estratégias de estudo em que, por um lado, se verifica a incorporação de procedimentos formais (resumo, roteiros, esquemas, leitura monitorada, utilização de instrumentos de apoio, como o dicionário) e, por outro, mantêm uma percepção absolutizante do conhecimento, ligada ao pragmatismo e a processos interpretativos fundados no senso comum.

É evidente, em seus trabalhos, a dificuldade em transpor esta barreira; ambas mostram-se capazes de reunir grande quantidade de dados, mas não avançaram além da constatação factual. No caso de Laís, não há sequer exploração das categorias analíticas desenvolvidas na orientação. Sua percepção do fenômeno fica prejudicada porque se encontram em situação espelhar, isto é, seus entrevistados reproduziriam

as concepções que elas têm do problema. Na segunda entrevista, realizada quando suas pesquisas traziam resultados, as alunas afirmam reconhecer novos conceitos, como o de autoria, mas não demonstram efetiva incorporação dessa forma de relacionar-se com o conhecimento, tanto que pouco se encontra em seus trabalhos aproveitamento da bibliografia estudada. Pelo contrário, ao lançar mão da voz alheia, fazem de forma reprodutiva, quase como colagem, quando não com interpretação equivocada. Esta percepção permite indagar se o desenvolvimento de estratégias de estudo se limita a uma mudança superficial de comportamento. Analisemos um fragmento da segunda entrevista de Laís:

P. O que para você significaria dizer “verdade”?

A. Verdade. É muita prática, o cotidiano. A gente tem de ver se realmente aquilo tem embasamento, porque a gente vê uma teoria ali, mas na prática não funciona, então a gente escapa um pouco.

P. Mesmo que a teoria seja uma teoria, digamos, bem conceituada?

A. Bem conceituada e bem confirmada, pesquisada, mostra mesmo que realmente aquilo é verdade.

P. Se não você não aceita?

A. Não aceito.

P. Quando você faz uma resenha, qual é a finalidade principal de fazer a resenha?

A. Olha é o principal ali, a idéia principal, o autor, entender o que fala, o lance do pensamento para a gente entender melhor.

P. Ao fazer uma resenha, você relaciona com outros livros que leu?

A. Esse trabalho que estou fazendo, geralmente quando a gente já vai comparando com aquelas que já lemos, a gente vai fazendo aquela comparação.

P. Este é um comportamento que você sempre teve ou é algo que aprendeu na experiência universitária?

A. Durante a experiência universitária, porque eu lia bem pouco, gostava de ler mais coisas que não tinha muito a ver, tinha vontade de fazer a universidade, mas era bem distante. Isso foi depois mesmo que fui aprender

P. E nessa busca, você faz modificações da forma de pensar o mundo? Nessa sua experiência universitária mudou sua forma de ver o mundo, de uma maneira geral?

A. Ah, mudou. Mudou bastante.

P. Em que aspecto?

A. Sobre conhecimento, de ver a pessoa, a gente ver o professor, ver a criança, o comportamento, isso mudou bastante, entender o comportamento do ser humano.

P. E o seu comportamento, mudou?

A. Geralmente muda, né? Você vai progredindo no conhecimento, o comportamento muda.

P. Você pode me dar algum exemplo?

A. É difícil procurar o conhecimento. Porque pegar livro, conhecer, ler, a gente sempre fica na busca de conhecimento. A mudança de diferentes livros, a gente lia mais, gostava mais de ler revista sobre cotidiano, saúde, mas agora já os livros que procuro ler entram mais nesta parte da psicologia, da didática, desse trabalho que estou fazendo, então já direcionei mais minha leitura.

P. Eu poderia interpretar que você tem uma preocupação hoje maior com teoria e menor com o quê-fazer, com a resposta prática de um problema?

A. Ah, não. Acho que é os dois. Resposta prática a gente sempre tem de ter. Direcionei as leituras, tanto que antes, quando comecei a ler, peguei gosto de leitura, primeiro eu não era muito de ler, comecei a assinar o jornal, gostava de ler tudo era de policial, as coisas do jornal eu lia inteiro, enquanto eu leio não o jornal... um hábito meu de ler o jornal. E a Bíblia, comecei a ler a Bíblia, eu lia os Salmos, Eclesiastes, aquela parte do Novo Testamento, li quase todo.

Indagada sobre o conceito de *verdade*, Laís traz a distinção de senso comum na fórmula “na prática, a teoria é outra”. Diante da insistência da importância da teoria, responde assumindo que a admite se for “bem conceituada e bem confirmada, pesquisada, mostra mesmo que realmente aquilo é verdade”. A noção vaga *aquilo* e a idéia de que a verdade se demonstra se bem pesquisada remetem para uma visão epistemológica em que os fatos se apresentam congelados, não resultando da ação intelectual; caso isto não possa acontecer, vale o princípio do senso comum, isto é, a “experiência prática”.

A idéia de algo dado como verdadeiro em função da afirmação do outro aparece quando Laís explica sua forma de fazer resenha: ao resenhar um texto, busca nele “a idéia principal, o autor, entender o que fala, o lance do pensamento para a gente entender melhor”. Se há certa percepção de que o texto tem autoria, ela não incorpora a idéia de dialogia e de confrontação de formas de descrever o mundo. A dificuldade reaparece quando a estudante explica a mudança em sua forma de pensar o mundo conseqüente da experiência universitária. Afirma que a mudança se deu “sobre conhecimento, de ver a pessoa, a gente ver o professor, ver a criança, o comportamento, isso mudou bastante, entender o comportamento do ser humano”. Não apenas deixa de explicar suas transformações, como reforça a idéia de que a universidade é um lugar de aprender a fazer coisas, no seu caso lidar com crianças. Sua resposta, quando indagada se ampliou sua preocupação com a teoria confirma que o quadro interpretativo prevalece inalterado: “Acho que é os dois. Resposta prática a gente sempre tem de ter”.

Laís insiste em associar conhecimento formal com experiência da vida; mais ainda, traz uma visão de leitura em que não se distinguem os objetos culturais. Ao pegar “gosto de leitura”, reúne o jornal (leitura de informação), o policial (leitura de entretenimento) e a Bíblia (leitura de formação moral). Esta percepção truncada de como operar com os discursos se reproduz na análise que faz dos depoimentos por ela coletados: ao comentar sobre a liderança nos trabalhos em grupo, Laís afirma que “seria bom se todos tivessem a responsabilidade de seus deveres e de seus atos. É uma utopia, nós não estamos desenvolvidos suficientes para nos comportar assim, mesmo o aluno universitário que deveria ser mais autônomo”. Esta afirmativa, sem respaldo no referencial teórico que adotou para seu trabalho, evidencia a idéia de que sua percepção do problema não se descola da própria convivência e de sua prática enquanto estudante.

Examinemos a entrevista de Lúcia.

P. O que você sente que você mudou, do ponto de vista do modo de estudar e compreender o conhecimento entre a primeira entrevista e esta?

A. No momento em que vou estudar, ler um artigo isso tem sempre na minha cabeça. Começo a ler e vejo que não estou entendendo, volto e começo a grifar, ver os sinônimos, observar, tento aprofundar no texto. Essa é a maneira que melhorei, que sinto para melhor. Outra coisa também: antes eu não tinha o hábito de observar quem era o autor, a autoria do texto. Agora não, faço questão de observar, já sei o ano que foi, o local... Isso é importante. Eu observo o tempo, porque vai havendo muita mudança, a evolução é muito rápida.

P. E como é que você compreende a questão da “verdade” ao desenvolver uma atividade de estudo? Como você compreende a questão das “respostas” aos “fatos verdadeiros”?

A. Antes eu achava que a verdade, o que um autor falou, estava escrito lá, era verdadeiro. Agora não. Eu percebi que a verdade não existe absoluta, você encontra maneiras de pensar, são diferentes formas de pensar, são diferentes interpretações, não é a verdade absoluta, existe o pensamento de um autor, de outro.

P. E como é que você se posiciona diante disso?

A. Eu já vejo com outros olhos, quero ver a maneira de pensar de cada um, não como se sinto como verdade.

P. Você, quando produz os seus trabalhos, parece ter uma dificuldade em parafrasear o texto. Em tomar as idéias do autor e redizê-las, com fidelidade, mas de uma outra maneira. Como é que você explica essa sua dificuldade?

A. Talvez seja dificuldade de expressão. Eu não fui tão desenvolvida nessa parte de escrever, de expressar. Talvez seja uma deficiência minha, mas que com o tempo se eu for lendo e for praticando creio que vou tentar dominar isso.

P. Você tem a tendência a trazer a opinião do autor para próximo à sua opinião e de alguma maneira ajustando a idéia do autor aquilo que você pensa, evitando o conflito. Você mantém este comportamento ou tem conseguido separar a opinião do autor de sua opinião e assumir claramente mais o conflito?

A. Olha, o que eu tendo é colocar o pensamento do autor na vida cotidiana, então é como se fosse a teoria com a prática, tenho muito essa tendência, quero aproximar para ver se consigo entender o que ele está passando. Então, é relacionar aquilo com a prática, na vida real o que acontece. Talvez seja isso a você pensar assim. Essa é a tendência, se não conseguir relacionar com o cotidiano parece que fica difícil.

Lúcia compreende o contexto em que a pergunta sobre verdade epistemológica se coloca e assume que experimentou mudanças importantes em sua forma de compreender os fatos e de se relacionar com o conhecimento. No entanto, mantém um viés de analisar as questões que lhe são propostas com base no senso comum, tratando de “colocar o pensamento do autor na vida cotidiana, como se fosse a teoria com prática”, de buscar “na vida real o que acontece”. Assume a importância da autoria, algo que lhe passava despercebido no começo de nosso trabalho, mas justifica essa importância com outro chavão: “Cada um tem sua maneira de pensar, de transmitir e a gente tem de respeitar essa autoria”. Indagada por que não avançava a discussão além da observação quantitativa, respondeu que não poderia dizer outra coisa, porque era aquilo que os entrevistados tinham lhe apresentado. Ao descrever como estuda e faz seus trabalhos, enfatiza a necessidade de conhecer as palavras, de usar o dicionário, mas não estabelece relações entre os assuntos e autores, limitando-se a afirmar que “a verdade não existe absoluta, então você encontra maneiras de pensar, são diferentes formas de pensar, são diferentes interpretações, não é a verdade absoluta, existe o pensamento de um autor, de outro”.

O mais significativo é que as duas estudantes apresentam verdadeiro interesse pelo curso, cuidando de cumprir suas obrigações e investindo objetiva e subjetivamente nas atividades de estudo. Ambas demonstram compromisso com a pesquisa, assumindo as tarefas, participando do grupo de estudo, assistindo aulas do orientador e realizando com determinação a coleta de dados. Suas limitações no trabalho indicam que o problema apontado não resulta de falta de interesse, mas da própria rede de referenciais de que dispõem e a da dificuldade de romper com esquemas interpretativos, os quais são produtos dos modos de inserção e de vida dos sujeitos.

Examinemos o terceiro sujeito, trazendo um fragmento de seu depoimento.

P. De que forma o Seminário participou da sua formação?

A. Pela postura acadêmica do seminário e dos professores. Na época os professores faziam mestrado e doutorado em outras universidades do Brasil e queriam muito essa idéia da academia, de leitura de muitos textos científicos na área de

teologia. A grande ênfase foi essa postura dos professores em relação em como estudar, como elaborar textos acadêmicos.

P. Com essa formação e sendo pastor você entra numa universidade periférica, num curso de baixa demanda. Como você se vê nesta universidade e com seus colegas?

A. Senti bastante dificuldade no começo. O enfoque do seminário era bastante teórico e o do curso de Pedagogia é didático, como ensinar a dar aula, e isso causou um pouco de frustração, porque a aula estava praticamente projetada para esse grupo maior de pessoas.

P. E como é que funciona, neste processo, a discussão do conceito de autoria.

A. Nesta perspectiva prática do curso de Pedagogia, fica de lado a questão do exercício crítico, os professores serão pouco reflexivos e críticos, maior dificuldade de elaboração de textos acadêmicos, científicos. Isso a gente percebe no contexto de sala de aula. Quando um texto é mais elaborado do ponto de vista científico, com terminologia mais teórica, tem uma dificuldade maior do grupo em se posicionar. Há uma adaptação do docente nessa postura. Poucos são os exercícios da faculdade, em relação ao corpo docente, exigindo posicionamento do aluno. De certa forma, parece que há mais a necessidade de cumprimento da tarefa, sem uma postura mais crítica, uma intervenção maior do aluno em relação ao texto.

P. Sua família já era protestante. Isso tem algum efeito na sua formação?

A. Tem. A igreja protestante, principalmente a igreja que estou até hoje, a igreja presbiteriana, leva muito a sério essa parte de estudo, ainda que seja no enfoque religioso, ela priva muito por essa coragem. De certa forma, correlacionado à formação escolar, a formação religiosa foi um fator determinante sim, ela incentiva...

P. Uma questão relevante é a concepção que tem de verdade e ciência e, portanto, o modo como trabalham essa questão. Como você trabalha isso? Quando você lê um texto, o que ele te traz do ponto de vista deste diálogo? Você se preocupa em dialogar com texto, você se posiciona diante do texto ou você toma o texto como um dado, uma verdade em si?

A. Como verdade em si, eu não tomo o texto. A própria universidade em que me formei, o Seminário, mesmo em se tratando de dogmas de fé, o enfoque que tive do grupo com que estudei era mais um enfoque que colocava o questionamento de determinadas práticas religiosas. Nisso não tenho dificuldade. Procuro ser mais dialético com o texto, não absolutizá-lo do ponto de vista da verdade, mas sempre indagar quais as contribuições do pensamento do autor pra realidade ou pra busca desse pressuposto que coloca como referencial. Uma das coisas que seria interessante, na discussão com pensado-

res ou teóricos, era ver um dado empírico, um dado da experiência, o que ela pode colaborar para que esse pensamento se solidifique.

Ivã apresenta formação diferenciada. Seu trabalho, realizado em condições menos favoráveis (não dispunha de bolsa e tinha menos tempo para o trabalho empírico), é o único que incorpora a perspectiva dada pela orientação. Mas seria precipitado considerar que esta diferença se explicaria pelo fato de ele já ter uma graduação: Lúcia também fez outro curso superior (Ciências) e atuou como professora do Ensino Fundamental, sem que estas experiências tenham contribuído para que refizesse seu universo de referência. Tampouco se pode falar em apoio familiar, pois todos relatam ter tido grande incentivo da família. Ainda que incorrendo em riscos de precipitação, parece-nos razoável assumir que o principal vetor que permite a Ivã incorporar comportamento e referenciais intelectuais diferenciados tenha sido a presença do Seminário em sua formação, quando ainda adolescente. Este estudante viveu um período de intensa aculturação, quando se viu na necessidade de não apenas aprender a estudar, mas também de relacionar-se com textos e linhas de raciocínio abstrato e auto-referenciado.

Se esta percepção estiver correta, podemos sustentar, diferentemente do que havíamos imaginado, que a incorporação de procedimentos de estudo de texto não implica modificação na postura epistemológica ou cultural dos sujeitos, a qual suporia principalmente o manuseio intenso de discursos formais. Sem negar que saber estudar supõe saber usar recursos específicos de escrita e monitorar a atividade intelectual, o principal elemento diferenciador se localiza em outro lugar, isto é, na posse de um capital cultural amplo e legitimado pelas instâncias produtoras desta mesma cultura.

#### 4. Algumas sínteses

1. O primeiro elemento que se destaca no comportamento de estudantes pesquisados é a *associação direta entre estudar e cumprir tarefa escolar*. Com maior ou menor ênfase, os estudantes reconheceram que seus estudos se fazem em função do que determinam os professores, no que concerne tanto a que estudar, como a quanto e quando estudar. Assim, tendem a valorizar mais as matérias em que os professores mais exigem e dar menor atenção àquelas em que o professor cobra menos.

2. Apesar de afirmar que estudam por obrigação, os entrevistados enfatizam que este é um fator inibidor e sugerem a necessidade de mais incentivo e liberdade. Esta situação paradoxal se explica, por dois motivos, relacionados à concepção instrumental da aprendizagem: o primeiro, de natureza motivacional, implica o grau de investimento subjetivo na tarefa: mesmo que conduzida pelo docente, os estudantes esperam se envolver com o que fazem e encontrar aplicação em suas vidas profissio-

nais. A segunda resulta da não explicitação das finalidades de estudar, isto é, do fato de o estudante não controlar o processo e não estabelecer relação entre o objeto de estudo imediato e as ações que realiza.

3. Com relação ao modo como percebem os objetos de estudo, os estudantes apresentam *concepção instrumental do conhecimento*: aprendem-se conteúdos fixos, estabelecidos em outra instância. Isto explica a pouca atenção dos estudantes quanto à autoria dos textos e ao baixo investimento na constituição de acervos pessoais. Como se trata apenas de incorporar definições, procedimentos e valores, sem indagar sobre questões epistemológicas, é o modelo de aprender para fazer que predomina.

4. Os estudantes demonstraram *interesse em temas sociais e disposição para estudar independentemente dos conteúdos disciplinares*. Isto sugere que, apesar de agirem em função das determinações do docente, um grupo representativo tem preocupações mais amplas que a simples aprovação nos estudos, incluindo participação social e auto-realização.

5. *A principal atividade de estudo é a leitura, como parte de realização de uma tarefa escolar*. Não parece haver interlocução com o autor nem inserção de sua exposição num corpo teórico maior. No mais das vezes, a leitura se encerra no próprio texto, de modo que é o texto em si, e não o tópico de estudo, o elemento articulador da ação.

6. Para organizar os estudos realizados, os estudantes optam por cadernos ou fichários. Apenas quando a atividade estabelecida é a pesquisa (entendida na tradição escolar de buscar informação relativa a um tema definido) para apresentação de trabalho é que ocorre alguma busca de bibliografia além daquela que o professor determinou.

7. Na leitura de estudos, os estudantes relatam que usam de diferentes procedimentos: fichamento, resumos, resenhas, sublinha, anotações, preparação de apresentação de trabalho. Para muitos deles, a utilização destes recursos resultou da experiência recente na universidade, o que indica que experimentam um processo de transformação em sua forma de estudar, mesmo que não modifiquem sua forma de interpretar o mundo e de compreender o conhecimento.

8. Quanto às dificuldades que enfrentam para estudar, as que mais se destacam são as condições de estudo, principalmente tempo e ambiente familiar. A dificuldade com vocabulário é enfatizada (tem-se a impressão que o consideram mais relevante que o desconhecimento do tema). A dificuldade mais geral com o tratamento dos referenciais teóricos é traduzida por grau de complexidade da disciplina ou pelo grau de exigência do docente. Para alguns alunos, a dificuldade seria de natureza pessoal, por formação deficiente ou pouca disposição para o estudo.

9. Para a maioria dos estudantes, a experiência universitária se limita ao tempo-aula, o que os impede de avançar práticas intelectuais e de realizar atividades acadê-

micas que possibilitassem uma reformulação mais aguda na forma de compreender o conhecimento, reforçando expectativas pragmáticas de senso comum. É forte o uso da fotocópia e da aula expositiva como instrumentos pedagógicos. Há uma relação de complementaridade em que se reproduz na Educação Superior um modelo de estudante que vê a universidade como lugar em que se prepara para o mercado de trabalho.

## 5. Conclusão

Nossa hipótese inicial era a de que sujeitos que tivessem histórico familiar de maior escolaridade e conhecimento de estratégias formais de intervenção no texto e de organização das atividades de estudo teriam uma relação mais positiva e melhor desempenho escolar. Esta hipótese não se confirmou, como se pôde constatar pela análise dos dados. É claro que tais achados são preliminares e sustentados por uma base empírica limitada, mas a consistência dos resultados permite desconfiar de que a forma como propusemos o problema estava inadequada.

Havia uma contradição fundamental na elaboração original da hipótese. Ainda que remetêssemos o debate para a compreensão dos processos do conhecimento, advertindo para sua subordinação às formas como se produzem e se distribuem os valores e bens culturais (para tanto, nos referimos a Geraldí (1996, p. 46), para quem “a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita”), investimos no reconhecimento dos procedimentos formais na atividade de estudo, tais como monitoração, planejamento, registro, intervenção, os quais se manifestariam em estratégias definidas (grifar, anotar, resumir, parafrasear, arquivar, cotejar). Ao realizar este movimento, permitimos que as indagações ganhassem uma autonomia tal que ficava suposto que a aprendizagem de tais estratégias pode não apenas ser independente de um domínio discursivo, como ser condição para seu desenvolvimento. O fato é que a incorporação de procedimentos formais na atividade de estudo não prescinde – antes supõe – do domínio de um universo discursivo específico.

O que podemos notar é que a repetição automática de hábitos ou procedimentos de estudo não implica que o estudante esteja, obrigatoriamente, utilizando uma estratégia de aprendizagem que o conduza a processos de auto-regulação. Ficou evidente tanto nos depoimentos como nas respostas dos questionários que os estudantes usam recursos tópicos de atividades de estudo (sublinhar, tomar notas, fazer resumos) sem que sejam capazes de realizar tarefas metacognitivas importantes, tais como indagar e selecionar quais habilidades são mais adequadas em cada caso, planejar a execução de tais habilidades, avaliar seu êxito ou fracasso.

Disto resulta que os processos de compreender e buscar o conhecimento, bem como a capacidade de escrita e de leitura, estão relacionados muito mais às formas de

acesso a e circulação da cultura que aos métodos de ensino e às práticas de escritas na educação regular. Dificuldades no trato com o discurso acadêmico não advêm de uma capacidade genérica de redação ou de leitura, ou mesmo do domínio de procedimentos formais de estudo, mas sim do modo como as pessoas interagem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *Escritos em educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64.
- BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso – cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CASTELLO-PEREIRA, L. T. *Leitura de estudo*. Campinas: Alínea / ALB, 2003.
- DIAS SOBRINHO, J. Posfácio. In SILVA JR. J. R.; SGUISSARDI, V. *As novas faces da Educação Superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001. p. I-XX.
- DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação – entre a ética e o mercado*. Florianópolis: RAIES / Insular, 2002.
- GERALDI, J. W. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. In \_\_\_\_\_. *Exercícios de Militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1996. p. 27-48.
- GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade Moderna. In SANTOS FILHO, J. C.; Moraes, S. E. *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.) *Estudante universitário: características e experiência de formação*. Taubaté: Cabral, 2002.
- OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 147-160.
- POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da educação*. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SILVA, I. B.; BRITTO, L. P. L. Uso da biblioteca por estudantes de Educação Superior. In *Série-Estudos*. Campo Grande: UCDB, 2004, p. 265-280.
- SILVA JR. J. R.; SGUISSARDI, V. *As novas faces da Educação Superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.