



**PAPEL E RELEVÂNCIA DA LEITURA NA
APRENDIZAGEM UNIVERSITÁRIA:
uma abordagem filosófico-educacional**

RUTE KAIZER DE CARVALHO

SÃO PAULO

2019



**PAPEL E RELEVÂNCIA DA LEITURA NA
APRENDIZAGEM UNIVERSITÁRIA:
uma abordagem filosófico-educacional**

RUTE KAIZER DE CARVALHO

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

SÃO PAULO
2019

PAPEL E RELEVÂNCIA DA LEITURA NA APRENDIZAGEM UNIVERSITÁRIA: uma abordagem filosófico-educacional

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para a obtenção do título de Mestre em Educação pela banca examinadora formada por,

Orientador: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino (PPGE-UNINOVE)

Examinador I: Prof.a Dra. Sueli Cristina Marquesi (PUC-SP)

Examinador II: Prof.a Dra. Ofélia Maria Marcondes (PPGE-UNINOVE)

Suplente: Prof.a Dra. Neide Luzia de Rezende (EDM-FEUSP)

Suplente: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (Uninove)

Mestranda: Rute Kaizer de Carvalho

Aprovada em _____ / _____ / _____

Carvalho, Rute Kaizer de.

Papel e relevância da leitura na aprendizagem universitária: uma abordagem filosófico-educacional. / Rute Kaizer de Carvalho. 2019.

106 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

1. Leitura. 2. Formação Universitária. 3. Compreensão Textual. 4.

Interpretação de Textos.

I. Severino, Antônio Joaquim. II. Título

CDU 37

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu querido orientador Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino que, com muita sabedoria, humildade e zelo, soube me orientar e motivar durante a realização deste trabalho, contribuindo grandemente para o meu amadurecimento acadêmico e formação humana.

À UNINOVE, por fazer parte da minha trajetória acadêmica desde 2012. O primeiro passo foi a graduação no curso de Tradutor & Intérprete. Logo em seguida, o estágio de dois anos no ensino da língua inglesa. O terceiro passo foi dado graças à bolsa de estudos para a especialização em Formação de Docentes Para o Ensino Superior. Por fim, o quarto passo se tornou possível em virtude da bolsa de estudos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu para o título de Mestre em Educação, Filosofia e Formação Humana. Enfim, por pavimentar o meu caminho e firmar os meus passos, meus sinceros agradecimentos.

Às professoras Dr.^a Ofélia Maria Marcondes e Dr.^a Sueli Cristina Marquezi, pela pertinência dos questionamentos e sugestões por ocasião do Exame de Qualificação.

A todos os professores do PPGE, por compartilharem seus conhecimentos durante o curso de mestrado.

Às colegas de jornada Mércia A. Monteiro Desenzi e Gabriela Barbosa, pela amizade. Juntas, travamos uma verdadeira batalha e passamos por momentos que trouxeram angústias e alegrias. Juntas, vencemos muitos obstáculos e nos fortalecemos para futuros desafios.

Ao meu amado esposo Wanderson Inácio Costa, pelo apoio incondicional durante todo o trajeto, e por sonhar os meus sonhos comigo.

“Ler é um gesto que supostamente, a duras penas, ressuscita os vivos. Um gesto para quê? Para não se esquecer do humano. Para que o humano não seja negado ao ser humano. Para não esquecermos que estamos vivos.” (Carlos Skliar)

PAPEL E RELEVÂNCIA DA LEITURA NA APRENDIZAGEM UNIVERSITÁRIA: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICO-EDUCACIONAL

RESUMO

Trata-se de pesquisa teórica, de cunho filosófico-educacional, mediante revisão bibliográfica que tem por objeto o sentido e o papel da leitura no processo da aprendizagem no curso superior. Partindo da constatação de que, apesar das iniciativas didático-pedagógicas com vistas ao incentivo e à qualificação da prática da leitura nesse nível de ensino, continua precária a sua influência na formação integral dos estudantes universitários. Com base em diagnósticos empíricos, constantes em pesquisas já realizadas, e em estudos teóricos sobre a temática, o trabalho propõe revelar que a leitura, devidamente entendida e praticada no ambiente acadêmico, é mediação indispensável para uma formação significativa dos estudantes universitários. Para tanto, após diagnóstico da situação da leitura na tradição universitária nacional buscar-se-á explicitar, com base nas referências filosóficas sobre a contribuição da leitura para a formação humana, particularmente aquelas expressas nos pensamentos de Freire, Severino e Kleiman, a contribuição da mesma na aprendizagem universitária bem como avançar alguns subsídios estratégicos para uma pedagogia da leitura no ensino superior.

Palavras-Chave:

Leitura, Formação universitária, Compreensão textual, Interpretação de textos.

ROLE AND RELEVANCE OF READING IN UNIVERSITY LEARNING:

A PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL APPROACH

ABSTRACT

This is a theoretical research of philosophical-educational nature, through a bibliographical review which main object is the meaning and role of reading in the process of learning in higher education. Based on the observation that, despite the didactic-pedagogical initiatives that aim the encouragement and qualification of the reading practice at this level of education, its influence on the integral formation of university students remains precarious. Based on empirical diagnoses registered in carried out researches and on theoretical studies on the subject, the paper proposes to reveal that reading, duly understood and practiced in the academic environment, is indispensable mediation for a meaningful formation of university students. Therefore, after a diagnosis of the reading situation in the national university tradition, we will seek to elicit the contribution of it to the university learning, as well as to advance some strategic subsidies for a pedagogy of the reading in higher education, based on the philosophical references concerning the contribution of reading to human formation, particularly those expressed in the thoughts of Freire, Severino and Kleiman.

Keywords:

Reading, University education, Text comprehension, Text interpretation.

PAPEL Y RELEVANCIA DE LA LECTURA EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: UN ABORDAJE FILOSÓFICO-EDUCACIONAL

RESUMEN

Se trata de una investigación teórica, de cuño filosófico-educativo, mediante revisión bibliográfica que tiene por objeto el sentido y el papel de la lectura en el proceso del aprendizaje en el curso superior. A partir de la constatación de que, a pesar de las iniciativas didáctico-pedagógicas con vistas al incentivo ya la calificación de la práctica de la lectura en ese nivel de enseñanza, sigue precaria su influencia en la formación integral de los estudiantes universitarios. Con base en diagnósticos empíricos, constantes en investigaciones ya realizadas, y en estudios teóricos sobre la temática, el trabajo propone revelar que la lectura, debidamente entendida y practicada en el ambiente académico, es mediación indispensable para una formación significativa de los estudiantes universitarios. Para ello, tras el diagnóstico de la situación de la lectura en la tradición universitaria nacional, se buscará explicitar, con base en las referencias filosóficas sobre la contribución de la lectura a la formación humana, particularmente aquellas expresadas en los pensamientos de Freire, Severino y Kleiman, en el aprendizaje universitario así como avanzar algunos subsidios estratégicos para una pedagogía de la lectura en la enseñanza superior.

Palabras clave:

Lectura, Formación universitaria, Comprensión textual, Interpretación de textos.

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo I - Breve histórico da leitura no ensino superior brasileiro.....	21
1.1 Relato histórico para contextualização sociocultural.....	21
1.1.1 A leitura no Período Colonial.....	22
1.1.2 A leitura no Período Imperial.....	23
1.1.3 A leitura no Período Republicano.....	25
1.1.4 A leitura na Era Vargas.....	25
1.1.5 A leitura na República Populista.....	27
1.1.6 A leitura na Ditadura Militar (1964 – 1985).....	28
1.1.7 A leitura na Nova República (A partir de 1985 até os dias atuais).....	31
1.2 Diagnóstico da precariedade da leitura.....	33
Capítulo II - O processo de leitura: uma hermenêutica do código textual.....	37
2.1 Alguns conceitos importantes no processo de leitura.....	37
2.2 O conhecimento de si mesmo e o conhecimento do mundo.....	41
2.3 Compreensão e interpretação textual.....	45
2.4 O perfil do leitor contemporâneo.....	48
Capítulo III – A leitura e seu papel mediador na formação universitária.....	51
3.1 O quadro atual das IES.....	51
3.1.2 O papel das IES no processo de leitura.....	52
3.2 O retrato atual do educador universitário.....	57
3.2.1 Professor mal formado ou más condições de trabalho?.....	59
3.2.2 A raiz dos problemas com a prática docente.....	61
3.2.3 A contribuição do educador no processo de leitura.....	63
3.3 O perfil atual do universitário brasileiro.....	67
3.3.1 A responsabilidade do aluno no processo de leitura.....	70
3.4 Uma ação conjunta dos sujeitos envolvidos na educação superior.....	73
Capítulo IV – Educação e formação humana: a razão de ser da leitura.....	75
4.1 Os objetivos do ensino superior.....	75
4.2 Visão filosófica da prática educativa.....	78
4.3 O plano de ensino.....	81
4.4 Neutralidade na educação.....	82

4.5 A formação do leitor independente.....	83
4.6 A formação do leitor crítico.....	88
4.7 Educar para o protagonismo do aluno na história.....	94
Considerações finais.....	96
Referências bibliográficas.....	101

INTRODUÇÃO

Tal foi a presença da leitura em minha trajetória existencial que se impõe abrir esta Introdução reconstituindo a história de como ela influenciou e transformou minha vida, levando-me a tomá-la, agora, como objeto de investigação em meu curso de mestrado.

Eu nasci em 1973, o último ano do período histórico denominado *Milagre econômico Brasileiro*. Aquele foi um período de grande desenvolvimento econômico durante o Regime Militar. Segundo Gaspari (2002), havia um inegável paradoxo. Assim, ele o descreve em sua obra *A ditadura escancarada*: “O Milagre Brasileiro e os Anos de Chumbo foram simultâneos. Ambos reais, coexistiam negando-se. Passados mais de trinta anos, continuam negando-se. Quem acha que houve um, não acredita (ou não gosta de admitir) que houve o outro.” Aquele foi também o período em que houve uma elevação da concentração de renda e da desigualdade social. Minha família fazia parte das camadas mais baixas da sociedade. Tínhamos apenas o suficiente para sobrevivermos.

Minha alfabetização se deu de forma rápida e eficiente. Aos 6 anos, eu conseguia ler sem dificuldade o material didático da escola. Ainda me lembro com saudade do primeiro livro que li. *Zezinho, o dono da porquinha preta* (Jair Vitória, 1981) era um dos volumes da coleção Série Vaga-Lume, da Editora Ática. Eu tinha 10 anos de idade e estudava numa escola pública. Naquela época, era parte do programa da escola a atividade de leitura e compreensão textual para as séries de 5^a à 8^a, do antigo primeiro grau. Não gosto de me referir àquela leitura como tendo sido obrigatória, pois o prazer de ler foi algo que revolucionou minha vida e meu pequeno mundo.

Eu tinha oito irmãos mais velhos. Todos haviam frequentado a escola, ou ainda estavam matriculados. Por essa razão, a velha estante da sala era cheia de livros dos mais variados temas. Meu pai faleceu antes que eu completasse os 8 anos de idade. Nossas condições financeiras não eram das melhores. Contudo, minha mãe sempre teve consciência da importância dos estudos para o crescimento

pessoal e profissional dos filhos. Por isso, ela não media esforços para comprar o material escolar e os livros que a escola exigia.

Voltando ao *Zezinho, o dono da porquinha preta*, aquela foi a leitura que me introduziu em um mundo de aventuras e fantasias do qual eu nunca me afastei. Eu não conseguia parar de ler. Minha mãe chamava para o jantar, mas a fome de saber o que aconteceria na página seguinte era maior do que minha fome de alimento. Depois de concluir a leitura, meus olhos se voltaram aos outros livros da coleção, que eram muitos. Quando percebi que não havia mais livros infanto-juvenis na estante, comecei a me aventurar na leitura de livros que pertenciam aos irmãos mais velhos. Várias vezes fui flagrada lendo tais livros, e sendo admoestada a deixá-los porque não eram apropriados à minha faixa etária.

Alguns anos mais tarde, eu já tinha uma extensa lista de livros lidos. Eu lia o que estava disponível na velha estante: clássicos da literatura brasileira, como os romances de Machado de Assis e José de Alencar. Havia também obras traduzidas. *Dibs: em busca de si mesmo* (Virgínia Mae Axline, 1964), *Nada de Novo no Front* (Erich Maria Remarque, 1928), e *O Destino de Poseidon* (Paul Gallico, 1969) são alguns dos livros que marcaram aquela época.

Em 1990, já aos 17 anos, e ainda na escola pública, comecei a participar de uma espécie de clube do livro. Era muito comum que os adolescentes da escola pública andassem com um livro de terror ou suspense nas mãos. Líamos as obras de Stephen King, principalmente, e repassávamos aos outros colegas. Mas eu não me contentava com os livros que todos liam. Estava sempre em busca de algo diferente.

Lembro-me de receber um grande incentivo de uma amiga mais velha. O nome dela é Eunice. Dois dos livros que ela emprestou para que eu lesse foram *O Nome da Rosa* (Umberto Eco, 1980) e *O Exorcista* (William Peter Blatty, 1971). Eu havia devorado as 336 páginas do segundo em uma única semana. Eu e a Eunice passávamos horas e horas trocando ideias sobre o conteúdo dos livros que líamos. Meu conhecimento de mundo era pequeno, por isso, entendo que apesar de toda empolgação, muitas daquelas leituras ficaram numa esfera superficial. Mas acredito que, qualquer leitor que faça a releitura de uma obra, independentemente da idade, ou do tempo que separa a primeira e a releitura, jamais lerá o livro com os mesmos

olhos. Amadurecemos com o tempo, vivemos muitas experiências e dialogamos com uma infinidade de textos. Tudo isso contribui para que a leitura nunca seja a mesma.

Em 1992, cursei um ano de Magistério, no segundo ano do Segundo Grau, que hoje se denomina Ensino Médio. Ao final do ano, insisti até convencer minha mãe de que a melhor coisa a fazer seria me transferir para o curso técnico de administração, numa escola particular, porque “magistério não me daria um bom futuro”. Para que eu vencesse na vida, eu deveria me formar em algo que me desse condições para entrar numa grande empresa: era esse o meu argumento. Ela não discordava do meu ponto de vista, mas tinha a preocupação de não conseguir arcar com as despesas de mensalidade e transporte. Realmente ela estava certa. Eu só consegui concluir os dois anos de estudo porque tinha mentido sobre meu endereço para conseguir uma bolsa parcial de estudos, oferecida pela prefeitura da cidade vizinha. A outra parte das despesas eram custeadas graças ao meu primeiro emprego, onde trabalhava meio-expediente como telefonista.

Durante aqueles dois anos, meu único interesse era a leitura de livros biográficos de gente que foi bem-sucedida profissionalmente, ou de autores que refletiam sobre a conquista do sucesso, e apontavam o caminho a ser traçado. Entre os títulos lidos, cito: *Virando a própria mesa* (Ricardo Semler, 1988) e *Agnelli, o Todo-Poderoso da Fiat* (Alan Friedman, 1989). Com efeito, o curso técnico de administração e a experiência de dois anos trabalhando como telefonista foram fatores relevantes para minha admissão em uma empresa multinacional, a White Martins.

Minha experiência naquela empresa foi, no mínimo, complicada. E os resultados, desastrosos. Pelo menos, era isso o que eu pensava na época. Para mim, foi um choque trabalhar em uma empresa tão grande e desafiadora. Eu nunca havia trabalhado na área de vendas. Não tinha experiência e nem competência. Eu vivia com a cabeça cheia de sonhos ambiciosos, mas não sabia exatamente o que fazer para conseguir realizá-los. Para qualquer pessoa, parece óbvio que o processo para a escalada seja algo simples, uma vez que você já tenha conseguido ser admitido numa empresa daquele porte. Tudo que se tem a fazer é se dedicar ao trabalho, mostrar serviço e provar que você faz diferença. Sim, é isso mesmo. Mas não foi isso o que aconteceu. Por mais que eu desejasse prosperar no trabalho, eu cometí uma sucessão de erros que iam da execução de tarefas simples do dia a dia

a problemas no relacionamento com alguns colegas. Ao final de um ano, eu me sentia tão frustrada, que não apenas desejava sair daquele trabalho, mas ansiava sair daquela cidade. Meu gerente havia dado todas as chances possíveis para que eu superasse as minhas dificuldades e me tornasse uma profissional de qualidade, mas nada parecia dar resultado. Por fim, quando eu soube que ele me demitiria numa determinada segunda-feira, eu me adiantei e pedi a demissão. No meu entendimento, seria ainda mais humilhante e frustrante perder o emprego por incompetência. Todos sabiam das minhas falhas, mas, porque eu pedi demissão, fez-se de conta que eu estava apenas desejosa de buscar outras oportunidades. Aquele foi o fim da ilusão de me tornar uma administradora reconhecida nacionalmente. Depois dessa experiência, eu nunca mais quis me aventurar no mundo corporativo. Naquela época, não fiz qualquer leitura significativa. É interessante observar que a falta de leitura coincidiu com a falta de motivação e norteamento.

Naquela mesma época, cursei um semestre de Administração de Empresas em uma universidade local. Costumo dizer que sou mais amiga das letras do que dos números, e por isso não prossegui com os estudos. Já em 1999, fiz um semestre do curso de Letras, na mesma universidade. Só não continuei os estudos porque senti uma vontade imensa de sair do Brasil e morar nos Estados Unidos ou no Canadá. Conseguí o visto canadense e fui embora, em junho do ano seguinte.

Com a ajuda de alguns amigos, fui matriculada em uma escola pública que ensina inglês como segunda língua para imigrantes adultos. Mas isso, só a partir do terceiro mês. Antes de aprender a língua estrangeira, eu me comunicava com muita dificuldade e dependia de terceiros para interpretar o que as pessoas diziam, o que os jornais noticiavam e qualquer outro tipo de texto. A sensação era desagradável. Eu me sentia excluída. Refletindo sobre os primeiros anos, vejo quão importante é aprender a ler e a escrever para o próprio crescimento pessoal e para a interação com outras pessoas. Eu pude conseguir empregos melhores, fazer amigos de diferentes culturas e estreitar meus laços com os membros da comunidade religiosa da qual eu escolhi fazer parte. Ler em inglês era algo fascinante. Por alguns anos, li romances que eu já havia lido em português, apenas para saber se havia alguma diferença do texto na língua original. Era o mesmo, com a leitura da Bíblia. Eu lia os jornais todos os dias para me inteirar dos acontecimentos.

Ainda me lembro do dia 11 de setembro, de 2001, como se fosse ontem. Saí de casa por volta das 10 da manhã, em direção ao trabalho. Percebi uma agitação incomum na rua. As pessoas estavam inquietas, por alguma razão. Comprei um jornal que havia sido publicado na última hora, e só então, descobri a razão daquele estresse: o ataque às torres gêmeas. Eu saberia do ocorrido por meio de outras fontes, com certeza. Mas saber, por mim mesma, mediante a leitura de um jornal, teve um significado especial, principalmente porque eu entendi todo o contexto.

Vivi no Canadá por 10 anos e meio. Foi uma década de muitas experiências e sentimentos conflitantes. Muitos conceitos e valores que eu acreditava serem absolutos foram se transformando com o tempo. É difícil falar de cada detalhe do processo de mudança que acontecia na minha mente e, consequentemente, na minha conduta. Uma coisa nunca mudou: minha paixão pela leitura. Posso afirmar, sem receio de errar, que a leitura era meu refúgio e abrigo em tempos de solidão e angústia. Ela era também minha fonte de inspiração e minha alegria. Acredito que a leitura tenha sido um fator determinante para que eu tomasse a decisão de voltar ao Brasil.

Apesar de todos os meus esforços, não foi possível legalizar meu *status* no Canadá, por isso, não poderia entrar para uma universidade e me profissionalizar. Eu tinha não só o desejo de continuar os estudos, mas a certeza de que se não o fizesse, nunca me sentiria completa. Trabalhar em um restaurante, ganhar meus dólares e ser capaz de pagar minhas próprias contas era tão pouco. Eu sentia que minha vida estava estagnada. Eu precisava galgar novos horizontes. Precisava crescer em conhecimento e buscar uma carreira que satisfizesse meus anseios e me oferecesse novos desafios. Em novembro de 2010, eu estava de volta à pátria. Às vezes, penso que nunca voltei, que aquela Rute ficou no Canadá, e uma nova Rute desceu daquele avião para se aventurar num país que passou por grandes transformações na primeira década do século XXI. Pela primeira vez um representante da esquerda política brasileira de origem operária havia alcançado a presidência através de um processo democrático legítimo. Inédito também era o fato de que uma mulher seria sua substituta na presidência da República. A internet se tornara veículo de comunicação em massa e armazenamento de informações. As redes sociais e a comunicação por mensagens instantâneas traduziam a rotina das

pessoas. A TV por assinatura tornou-se popular. Os livros passaram a ser publicados em formato digital. Enfim, incontáveis foram as mudanças.

Meu primeiro ano de volta ao Brasil começou com um grande desafio: fui diagnosticada com paralisia de Bell, provavelmente causada por estresse e ansiedade. O lado direito do meu rosto estava paralisado. Eu tinha dificuldade de falar e comer. Foi um período muito difícil, mas afortunadamente, tudo voltou ao normal. Dediquei o ano de 2011 à leitura e produção textual. Em 2012, voltei ao ambiente acadêmico, como planejado. Graduei-me como tradutora e intérprete. A pós-graduação em Formação de docentes para o ensino superior aconteceu um ano mais tarde. Logo em seguida, fui aceita para o programa de mestrado. Ou seja, há 5 anos, tenho dedicado meu tempo à leitura acadêmica.

A leitura de cada texto referente aos estudos na área de Educação, Filosofia e Formação Humana tem sido uma fonte de grande prazer, porque me propicia a oportunidade de conhecer mais do mundo presente, mais da história passada, e de me conhecer melhor. Minha paixão pela leitura e o poder que ela confere a mim e a todo e qualquer leitor proficiente justifica todo este trabalho que, eu creio, criará raízes, florescerá e dará frutos na minha vida e na vida dos meus futuros educandos.

Por toda esta dedicação à leitura ao longo de minha trajetória de vida, o objeto da investigação que propus para o mestrado não podia ser outro. Defini então como tema da pesquisa o papel e a relevância da leitura na aprendizagem universitária. O objetivo geral é, portanto, ressaltar a contribuição da leitura na aprendizagem universitária. De forma específica, objetivo avançar alguns subsídios estratégicos que possam auxiliar na promoção do entendimento e da prática da leitura no ensino superior.

Por que a influência da leitura na formação integral dos universitários continua precária, apesar da criação de leis de incentivo à leitura e das iniciativas didático-pedagógicas que visam não apenas evidenciar a importância da leitura, mas fomentar a sua prática no ensino superior? O trabalho propõe revelar que o desenvolvimento das habilidades de leitura proficiente no ensino superior é mediação indispensável para a formação integral dos universitários. Isso se fará a partir de uma revisão bibliográfica que apresenta um diagnóstico empírico da

situação da leitura no âmbito universitário, e de estudos teóricos que apontam aspectos cognitivos e filósofos da prática da leitura acadêmica.

O instituto Pró-livro realizou uma pesquisa em março de 2016, com o objetivo principal de avaliar e melhorar o perfil do leitor brasileiro. Os resultados mostram que quanto maior o nível de escolaridade dos indivíduos entrevistados, mais numerosas foram as menções de “atualização cultural ou conhecimento geral”, para justificar a principal motivação para ler um livro. Contudo, as menores menções foram: “exigência escolar ou da faculdade”, e “atualização profissional ou exigência do trabalho”. A pesquisa evidencia uma considerável queda na proporção dos entrevistados que afirmam não ter dificuldade alguma para ler. Porém, sabe-se que existe uma grande diferença entre ter a habilidade de decodificar números, letras e frases de textos simples, e ser capaz de compreender e interpretar os textos lidos.

O Brasil não é considerado um país de leitores. Dados do Censo de 2010 revelam que há aproximadamente 14 milhões de analfabetos, e pouco mais de 35 milhões de analfabetos funcionais¹ no país. Esse número representa 20,3% do total da população. Sabe-se que a leitura é parte fundamental da educação dos indivíduos. O hábito da leitura promove o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade do ser humano; produz e sustenta o seu crescimento intelectual; fornece instrumentos necessários para a construção da autonomia, para a conquista da cidadania e, consequentemente, para a interação social. Por reconhecerem a importância e a urgência do desenvolvimento e prática de conhecimentos que promovam a formação de leitores autônomos, muitos professores e estudiosos têm debatido a questão da leitura. Isto pode ser comprovado pela constante produção de dissertações e teses acadêmicas, de textos documentados nos anais dos Congressos de Leitura (COLE) promovidos pela Associação Brasileira de Leitura, e dos encontros anuais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), bem como do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Esse é um tema atual que exige não somente um conhecimento dos elementos cognitivos envolvidos no processo de leitura e assimilação das

¹ Segundo o Instituto Paulo Montenegro, “Analfabetismo funcional é a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas” (Disponível em: <https://www.ipm.org.br/relatorios>).

informações contidas no texto, mas também dos fatores históricos e sociais responsáveis pelo perfil da leitura no Brasil.

À vista do exposto, o trabalho se estrutura com os seguintes capítulos: *Breve retomada da leitura no ensino superior brasileiro*; *O processo de leitura: uma hermenêutica do código textual*; *A leitura e seu papel mediador na formação universitária*; e, *Educação e formação humana: a razão de ser da leitura*.

O primeiro capítulo, *Breve retomada da história da leitura no ensino superior brasileiro*, destinar-se-á a apresentar uma abordagem histórica da leitura no Brasil, tal como ocorreu particularmente no âmbito do ensino superior. Para tanto, traçará uma breve retomada panorâmica da formação do ensino superior no país, do período colonial à atualidade, buscando contextualizar o papel e o nível de destaque que a leitura, como mediação didático-pedagógica assumiu em cada contexto, ao mesmo tempo em que vai desvelando os indícios de sua precariedade no desempenho desse papel e evidenciando suas limitações vinculadas às limitações do próprio modelo de educação de cada momento histórico.

O segundo capítulo, *O processo de leitura: uma hermenêutica do código textual*, tratará dos múltiplos aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura e compreensão textual, ensaiando assim uma teoria da leitura que possa subsidiar o entendimento da função fundamental da leitura nos processos de ensino e aprendizagem. trabalhará com as categorias cognitivas elaboradas particularmente por Carlino, Freire, Kleiman, Severino e Silva.

Já no terceiro capítulo, *A leitura e seu papel mediador na formação universitária*, estará em pauta o envolvimento dos três agentes fundamentais do processo de ensino/aprendizagem com a leitura. abordará então o papel das IES (instituições de ensino superior) no processo de leitura, no que concerne sua responsabilidade com a construção das mediações curriculares; em seguida, após a crítica à infundada atribuição aos professores da responsabilidade pela pequena fecundidade da leitura no processo de ensino, buscará evidenciar a indispensável participação docente no envolvimento do aluno com a prática mas sistematizada da leitura; e, num terceiro momento, abordar-se-á o igualmente imprescindível compromisso do estudante com o exercício da leitura, com vistas a sua efetiva formação universitária.

O quarto capítulo, *Educação e formação humana: a razão de ser da leitura*, pretende fundamentar a legitimidade da leitura como mediação pedagógica numa concepção filosófica da educação como formação humana, delineando assim, ainda que sinteticamente, uma visão da formação integral do ser humano. Então, referências teóricas serão apresentadas numa perspectiva antropológica de cunho humanístico em função da qual uma pedagogia da leitura ganha relevância muito além de sua condição de uma performance técnica.

Finalmente, nas *Considerações Finais*, serão sugeridas algumas estratégias operacionais aptas a contribuírem para o aprimoramento da prática da leitura no ambiente acadêmico, assegurando-lhe maior fecundidade.

CAPÍTULO I

BREVE RETOMADA DA HISTÓRIA DA LEITURA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

1.1 Relato histórico para contextualização sociocultural

Neste primeiro capítulo, vamos traçar uma visão panorâmica da história da leitura no ensino superior brasileiro, tendo em mente que essa história está atrelada à história da literatura, e intimamente ligada à história da própria educação no Brasil. A professora Regina Zilberman (2004), pesquisadora da história da leitura e formação de leitores, explica que a existência de uma sociedade leitora se deve às práticas da instituição escolar, ao uso de uma técnica de escrita, que seja reconhecida e praticada pela comunidade, e ao progresso tecnológico, que facilita a fixação da escrita, sua propagação e consequente socialização. Zilberman examina a história da literatura sob duas diferentes perspectivas: da permanente busca da literatura por uma identidade, e do reconhecimento da mesma como instituição, dentro e fora do Brasil. Nessa condição, a autora traz o seguinte esclarecimento:

a história da leitura cumpre seu papel, materializando o funcionamento do aparelho cultural e dando visibilidade às suas entranhas, nem sempre eticamente recomendáveis, se nos restringirmos ao estrito código da criação literária, o da Estética, porta-voz da beleza e da universalidade da arte. Por sua vez, a história da literatura brasileira, com suas contradições, vaivéns contínuos, avanços e recuos, revela a natureza dialética da história da leitura, que tem a ambição de narrar o progresso e depara-se frequentemente com os retardamentos. Por outro lado, uma história da leitura – e, portanto, seu braço direito, a história da literatura – se corresponde com a história da educação. Graças a essa associação, indica quão próxima a literatura, abrindo mão da aura que a sociedade burguesa, via institucionalização, lhe confere, está do ensino, da sala de aula e do professor (ZILBERMAN, 2004, p. 27).

Ainda que não nos aprofundemos nos detalhes históricos, vemos claramente que os problemas que a educação arrasta através dos séculos até o presente são fruto do conflito de interesses de políticos, administradores, intelectuais, líderes religiosos e outros. O sistema de ensino superior brasileiro foi fundamentado sobre bases elitistas e com propósito profissionalizante. Foi assim no Brasil Colônia, após a Proclamação da Independência, e depois da instituição da República. Essa é uma história marcada pelo descaso da liderança política do país.

1.1.1 A leitura no Período Colonial

Em 1549, os primeiros padres Jesuítas desembarcaram e deram início à história da educação no Brasil. A princípio, eles se encarregaram tão somente de catequizar os índios para os converter ao catolicismo, depois passaram a alfabetizar e instruir na fé cristã os filhos dos portugueses que residiam na Colônia, e os filhos dos donos de engenho. Esses jovens, filhos da elite, concluíam o estudo que os padres podiam oferecer, e depois partiam para Portugal a fim de continuarem estudando na Universidade de Coimbra. O ensino jesuítico exerceu uma forte influência sobre os primeiros moldes da sociedade brasileira.

Segundo Paiva (2000, p. 25-28), a educação promovida pelos jesuítas não tinha qualquer compromisso com o povo, e se pautava na perpetuação dos valores religiosos e dos referenciais da sociedade portuguesa. Romanelli (1986) define a educação dada pelos jesuítas como sendo “livresca, acadêmica e aristocrática.” Os filhos dos senhores de engenho, depois de educados pela Companhia de Jesus, passaram a ser os primeiros representantes da Colônia junto às Cortes. O trecho a seguir: “Casaram-se, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos jesuítas” (ROMANELLI, 1986, p. 36), retrata uma educação jesuítica que solidificou as estruturas de poder na Colônia.

A professora Márcia Abreu (2000), em suas pesquisas desenvolvidas junto ao Projeto Memória de Leitura, da UNICAMP, afirma que há relatos históricos que

permitem vislumbrar alguns sinais da presença de uma cultura letrada na Colônia, antes da vinda da Família Real.

Sem universidades e com poucas escolas públicas, uma rede de capelães, padres, caixeiros, ou simples “sujeitos aprovados”, incumbia-se de toda ou de parte da educação possível na colônia. Informal e privadamente muitos foram alfabetizados e penetraram os mistérios das ciências e das letras. Entretanto, este conhecimento seria de pouca utilidade caso não tivessem livros para ler (ABREU, 2000)

Durante a segunda metade do século XVIII, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, passou a fazer parte dos quadros ministeriais do governo de Dom José I. Seu maior objetivo era modernizar a administração pública de Portugal e avultar os lucros derivados da exploração colonial, principalmente do Brasil. Em seus estudos, Berger (1977) revela que uma das medidas tomadas pelo Marquês de Pombal foi a expulsão dos jesuítas, de Portugal e das colônias. Com o fechamento dos colégios do Brasil em 1759, houve uma estagnação temporária do sistema educacional.

Tomando como base o conteúdo de relatos de viajantes, autobiografias e romances da época, os autores Galvão e Batista (1998) afirmam que documentos de cartórios e até mesmo cartas eram usados no ensino e na prática da leitura. Isso, até meados do século XIX, porque escassos eram os livros de leitura nas escolas. “Em alguns casos, a Constituição do Império (e a lei de 187, a primeira lei brasileira especificamente sobre instrução pública, prescreve isso), o Código Criminal e a Bíblia serviam como manuais de leitura nas escolas” (GALVÃO; BATISTA, 1998).

1.1.2 A leitura no Período Imperial

A metrópole portuguesa, ao contrário do governo espanhol em relação às suas colônias, proibiu a abertura de gráficas em território nacional para reprodução impressa. As encomendas de livros eram feitas na Europa. Abreu enfatiza que a documentação produzida para o trabalho de vigilância e censura dos colonos “atesta

que, ao contrário do que se supõe, era forte a presença dos livros no Brasil" (ABREU, 2000). Depois de pesquisar vários documentos, a autora supõe que "entre 1795 e 1807, haveria uma obra de belas letras para cada 50 habitantes adultos e em situação econômica confortável".

O Brasil elevou-se à estatura de Reino Unido junto a Portugal e Algarves, por ocasião da vinda da Família Real e da corte portuguesa, em 1808. Romanelli (1986) faz um relato das mudanças ocorridas na Colônia, durante o período de 12 anos sob a regência de Dom João, destacando, além da criação de cursos não-teológicos em escolas superiores, a criação da Biblioteca Pública "cujo acervo inicial foi de 60.000 volumes, vindos da Biblioteca do Palácio da Ajuda, em Portugal, e, ainda, a Imprensa Régia"; e revela o fato de que tais mudanças na infraestrutura cultural foram realizadas com o objetivo único de "proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte" (ROMANELLI, 1986, p. 38).

Os livros de leitura criados especificamente para as séries iniciais da escolarização só começaram a surgir no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Porém, alguns deles continuavam sendo impressos na Europa (GALVÃO; BATISTA, 1998). Romanelli conclui seu texto dizendo: "Se o Rei cuidava para que a colônia não tivesse ideias emancipacionistas fomentadas pela instrução e pela leitura, os sujeitos que aqui viviam eram capazes de iniciativas variadas no sentido de tomar contato com a cultura letrada" (ABREU, 2000).

Até o final do Império, em 1889, havia somente seis escolas superiores, que tinham por objetivo formar juristas, médicos e engenheiros. Quatro décadas mais tarde, havia aproximadamente uma centena de escolas superiores, mas várias delas foram criadas pelo setor privado, particularmente pela iniciativa confessional católica.

O Ato Adicional de 1834 determinava que a educação passaria a ser regulamentada e promovida pelas províncias. No entendimento de Romanelli, o resultado desta mudança foi que o ensino secundário caiu no controle da iniciativa privada, e "o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo às custas de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar" (ROMANELLI, 1986, p. 40).

1.1.3 A leitura no Período Republicano

A Constituição da República em 1891 instituiu o federalismo e, pelo Artigo 35, itens 3º e 4º, estabeleceu o dualismo na educação que se vinha mantendo desde o Império: a União se responsabilizava pelo ensino superior e secundário, e os estados se incumbiam da criação e administração do ensino primário e do ensino profissional. Contudo, uma nova sociedade brasileira nascia com a República e uma pequena burguesia ganhava força.

Romanelli (2000 p.131) atesta que o Distrito Federal ofereceu vários modelos para tentar implementar reformas no ensino, mas falhou em não os tornar obrigatórios nos estados. Por outro lado, a reforma Francisco Campos consagrou-se como o início de uma ação mais objetiva e eficaz do Estado em relação à educação, por ter estruturado organicamente o ensino secundário, o comercial e o superior, entre outros feitos.

O ensino superior foi criado durante a permanência da Família Real no Brasil, mas sua organização como universidade só apareceu em 1920, por determinação do Governo Federal, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro que foi, na verdade, um ajuntamento de três escolas superiores já existentes.

1.1.4 A leitura na Era Vargas

A Universidade de São Paulo, surgida em 25 de janeiro de 1934, foi a primeira universidade a ser criada e organizada de acordo com as normas do Estatuto das Universidades, de 11 de abril de 1931.

A sociedade daquele momento “oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida” (ROMANELLI, 1986, p. 142)

Por causa de ideologias controversas, um grande conflito de interesses se instaurou entre a Igreja Católica e os setores conservadores da sociedade brasileira

que objetivavam a manutenção do sistema educacional tal qual se apresentava, e setores liberais, progressistas, e também os da esquerda que se colocaram favoráveis aos anseios da Escola Nova por uma educação pública que atendesse as necessidades do povo. Falava-se em educação para todos, sem exceção, não somente para uma elite abastada.

Anísio Teixeira foi o mais importante idealizador das mudanças que marcaram o sistema de ensino brasileiro no século XX. Ele foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova escrito em 1932, que ratificava o importante papel da educação no desenvolvimento do país e na garantia da cidadania. As principais metas eram isentar a Igreja do exercício do poder administrativo da educação e torná-la gratuita e obrigatória. Sobre o significado histórico deste documento, Romanelli esclarece:

Ao proclamar a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica; ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la, principalmente através de escola pública gratuita, obrigatória e leiga, e, finalmente, ao opor-se à educação-privilégio, o Manifesto trata a educação como um problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se nos lembramos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova (ROMANELLI, 2000, p. 149).

O movimento da Escola Nova influenciou fortemente o debate do uso de novos métodos de ensino. “Novos modos de ler e inovadores papéis passaram a ser atribuídos à leitura na escola. A leitura silenciosa, por exemplo, passou a ser prescrita (nas outras instâncias da sociedade, e também, a cada dia lia-se menos coletiva e oralmente),” afirmam Galvão e Batista (1998).

Quase no final do Período Imperial, o autor Abílio César Borges começou a publicar uma série de livros para o aprendizado inicial da leitura e da escrita, e outros que abordavam diferentes áreas do conhecimento. “Os livros didáticos assinados por Abílio César Borges foram continuamente reeditados, e mesmo a proclamação da República não impediu o velho Barão de Macaúbas de continuar a oferecer seu conhecido material didático, agora adaptado aos novos tempos,” diz Zilberman (2012).

Romanelli (2003) esclarece que a Reforma Capanema, formulada pelo ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, levou a efeito a regulamentação da educação no Brasil. Em 1942 o ensino industrial foi estruturado, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) foi criado, o ensino secundário organizado em dois ciclos (o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos), e o ensino comercial reformado.

1.1.5 A leitura na República Populista

A 2^a Guerra havia chegado ao fim, assim como a ditadura Vargas. O Brasil tentava reerguer-se com a elaboração de uma nova Constituição Federal. A Constituição de 1946 previra a elaboração de uma lei que orientasse a educação nacional. Clemente Mariani, Ministro da Educação e Saúde, convocou uma comissão de notáveis para a elaboração do anteprojeto de diretrizes e bases da educação, que resultou na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.

A partir da década de 50, houve um aumento considerável dos meios de acesso à leitura: “bibliotecas populares, inclusive ambulantes, forma criadas em muitas cidades do país e o número de livrarias também aumentou significativamente” afirmam Galvão & Batista (1998).

Os autores Freitas e Bicas (2009) reconhecem que a década de 50 e os anos que precederam o Golpe Militar de 1964 foram marcados por uma profunda criatividade na área da educação, mas esclarecem que, lamentavelmente, neste mesmo período, o tema da educação foi tragado pela lógica da economia.

Uma perda paulatina dos contornos próprios conduziu as questões educacionais aquilo que podemos designar por “economicismo”, expressão que quer indicar que as finalidades da educação foram assumindo contornos desenhados unicamente em função das assim chamadas “demandas do desenvolvimento” (FREITAS; BICCAS, 2009. p. 137, grifos dos autores).

Os rumos da educação brasileira voltaram-se à formação de mão-de-obra especializada. Os cursos teriam que ser realizados em pouco tempo, e suprir o mercado em expansão. Assim, o aluno tornou-se a menina dos olhos do governo, pois ele atenderia aos propósitos capitalistas, para fomentação da economia brasileira.

1.1.6 A leitura na Ditadura Militar (1964 – 1985)

Os governos militares, além de censurar, reprimir e deter o controle ideológico das instituições de ensino, conseguiram isentar o poder público da obrigatoriedade de investir na educação. Em 1966, os 12 acordos entre o MEC e a agência norte americana USAID² (*United States Agency for International Development*) que foram negociados em segredo, se tornaram conhecidos, devido à pressão popular. Por eles, o Brasil receberia financiamento para desenvolver atividades educacionais que propagavam a Teoria do Capital Humano. Teoria essa que visa tomar vantagem das habilidades, do conhecimento e atributos de personalidades dos alunos para a realização de trabalhos específicos e, com isso, gerar um valor econômico. Ou seja, preparar pessoas para o mercado de trabalho ainda era a meta principal das instituições de ensino.

O Golpe Militar de 1964, instaurou um regime de ditadura que teve fim em 1985. Neste período, embora o sistema de ensino superior público tenha tido uma relativa expansão, ele não se mostrava capaz de atender as demandas pelo ensino superior. Então, as organizações estudantis se mobilizaram buscando uma ampliação. Os setores médios urbanos passaram a disputar um lugar nas burocracias públicas e privadas, pela aquisição de um diploma (Cunha, 1975; Durham, 2003).

A Reforma Universitária de 1968, conseguiu, entre outros feitos, profissionalizar a academia, institucionalizar a pós-graduação stricto sensu e aprimorar a política de formação de recursos humanos para a criação do potencial científico tecnológico nacional.

Segundo Cunha (1975), o MEC (Ministério da Educação) e o Conselho Federal de Educação (CFE) incentivaram a multiplicação dos institutos de ensino superior, oriundos da iniciativa privada. As universidades públicas gratuitas, com

² A USAID é a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, um órgão independente, que estabelece convênios de assistência técnica e cooperação financeira com outros países. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)

número de vagas limitadas, foram mantidas no âmbito federal e estadual. Delas era esperada uma associação entre ensino, pesquisa e extensão. As universidades particulares, por sua vez, caracterizavam-se apenas pelo ensino, e ofereciam cursos de preço acessível, principalmente nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas. Os processos seletivos eram menos competitivos e predominavam os cursos noturnos.

Quanto à situação da leitura neste período, os autores Galvão e Batista argumentam que o tempo de utilização de livros nas escolas passou a ser bem menor. Assim,

se, antes, alguns compêndios sobreviveram no cotidiano das salas de aula por 40, 50 anos, mais recentemente essa duração tem sido muito menor. Essa modificação pode ser explicada pela necessidade de atualização do conteúdo, cada vez mais complexo e de rápida desatualização, e pelo desenvolvimento de pesquisas que modificam o conhecimento pedagógico (além, é claro, das necessidades comerciais das editoras). Os novos livros trazem, cada vez mais, cadernos de exercício e manuais do professor. No passado, traziam, no geral, uma ou duas folhas de instrução aos professores (GALVÃO; BATISTA. 1998, grifo dos autores).

A partir de 1969, as instituições particulares de ensino superior passaram a ser autorizadas pelo CFE, órgão do MEC, em um número cada vez mais crescente. Com efeito, as universidades particulares preenchiam 64,3% das matrículas (DURHAM, 2003). Surgiu, então, uma nova modalidade de ensino superior que visava ganhos lucrativos, e que satisfazia exigências mínimas em relação aos recursos financeiros e humanos.

A reforma universitária desse período foi como um tiro efetuado pelo governo militar, que saiu pela culatra, pois, grandes teóricos encontraram nas universidades o seu abrigo, para criar uma ampla bibliografia defendendo suas ideologias. Eles “se utilizaram desses programas, ou foram por eles constituídos” (GHIRALDELLI, 2009, p. 127).

Sob o número 5692/71, a LDB de 1971 foi publicada no governo do Presidente Médici. Seu ponto mais significativo foi tornar o ensino profissional obrigatório. Com isso, “A formação geral, antes oferecida pelo secundário (clássico ou científico), perderia espaço” (BELTRÃO, 2017). O governo Médici justificou a

reforma do ensino pela necessidade de mão de obra, visto que o processo de industrialização do país era acelerado, e grande era a expectativa de crescimento.

O professor emérito da UFRJ, Luiz Antônio Cunha (1975), refuta o que foi anunciado. Ele diz que, na verdade, o regime militar planejava reduzir a demanda por vagas no ensino universitário. Cunha revela que na época o governo era pressionado pelos estudantes que eram aprovados no vestibular, mas não conseguiam vaga. Em seu parecer, os governos posteriores ao golpe de 1964, para cumprir o propósito de reduzir a busca pela educação superior, recorreram à polarização universal e compulsória do ensino de 2º grau. Cunha denuncia que a real motivação não foi a necessidade de prover mão de obra.

As dissertações dos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado se transformaram em livros e encheram as estantes das livrarias, o que alimentou o comércio editorial. Maués (2006) relata que em 1973, 48,3 por cento dos 166 milhões de livros produzidos no país eram didáticos e técnicos, e que a percentagem nas décadas de 80 e 90 subiram aproximadamente 70%.

A expansão da rede pública de educação e as grandes tiragens das editoras têm como mecanismo propulsor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1961) e posteriormente, em 1968, a reforma universitária (Lei 5.540). É no início da década de 1970 que a necessidade por livros escolares transforma os livros didáticos e paradidáticos na “galinha dos ovos de ouro” das editoras brasileiras (BICICGO, 2013).

Quando houve a edição do AI-5, em dezembro de 1968, a censura, que já proibia a publicação de materiais considerados subversivos, já estava centralizada no governo e passou a ser muito mais rígida. Sandra Reimão afirma que o AI-5 “tornou possível [...] suspender garantias individuais e criou condições para a censura, à divulgação da informação, à manifestação de opiniões e às produções culturais e artísticas [...] cassações em massa, rígido controle dos movimentos operários e estudantis, recrudescimento da censura [em 1969]” (REIMÃO, 2011, p. 26, grifo da autora).

A partir daquele momento, a censura prévia foi instaurada. Censores foram contratados e enviados às redações de jornais e revistas. O Decreto-lei 1077/704 foi

responsável por regulamentar a censura prévia para livros. Os dois primeiros artigos anunciam que as publicações contrárias à moral e aos bons costumes seriam censuradas, independentemente do meio de comunicação que a veiculasse. E que, seria dever do Departamento de Polícia Federal verificar, caso houvesse denúncia, conteúdo infringente do artigo primeiro, em livros e periódicos. Não obstante, houve uma reação contrária e o governo decidiu liberar da censura prévia as publicações que tivessem “caráter estritamente filosófico, científico, técnico e didático,” e que não propagassem as temáticas consideradas ilícitas (REIMÃO, 2011, p. 30).

Em 1971, o número de publicações no Brasil foi superior a 9900 títulos, e isso fez com que o número de censores fosse 15 vezes maior nos últimos anos do Regime Militar. Por isso, a censura prévia perdeu o vigor. O fim da censura prévia ocorreu em 1978. No mesmo ano, a Emenda Constitucional Nº 11 foi promulgada pelo Congresso Nacional, e com isso, veio a revogação do AI-5, a partir de 1979.

1.1.7 A leitura na Nova República (A partir de 1985 até os dias atuais)

Ghiraldelli (2009) disserta sobre a abertura de diálogo entre a escola e a universidade, observada nos primeiros anos da década de 80, durante o período de transição entre a política ditatorial do regime militar em vigor e a redemocratização da política nacional. O autor considera essa abertura de diálogo fruto das produções bibliográficas absorvidas pelo mercado de livros. Obras que eram encontradas apenas nas bibliotecas começaram a ocupar espaço nas bancas de qualquer esquina. As novas publicações passaram a suprir a demanda cada vez maior de leitores escolarizados. Assim, a comunicação entre a escola e a universidade se deu principalmente através dos livros didáticos e (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

José Sarney se tornou o 31º Presidente da República, em 1985, após a morte de Tancredo Neves. O período de 5 administrações dos governos militares estava encerrado. Os autores Neves e Martins traçam as características que o sistema universitário do Brasil apresentava naquela época:

O Brasil consolidou, assim, seu sistema de ensino superior com dois segmentos bem definidos e distintos: um público e um privado, abrangendo atualmente um sistema complexo e diversificado de IES

públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas (confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas). Essa estrutura do sistema de ensino superior foi posteriormente formalizada na Constituição Federal de 1988 e normatizada na Lei Nacional de Diretrizes e Bases de 1996 (Neves; Martins, 2016, grifos dos autores).

A LDB vigente sob o número 9394/96 foi resultado de uma reforma no sistema de ensino prevista na Constituição de 1988, mas cujos debates somente foram concluídos em 1996. Foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e teve como base o princípio do direito universal à educação para todos.

Importa destacar que a LDB de 96 acompanha o progresso tecnológico e procura responder as questões que envolvem o papel do educador:

Há muitos docentes que veem essa nova realidade como uma ameaça: o computador seria seu substituto definitivo. Nesse âmbito, o texto é muito feliz, pois reconhece e estimula as possibilidades de um ensino à distância e de um ensino presencial moderno e renovado, que supõem evidentemente o emprego das tecnologias; e, ao mesmo tempo, destaca o amplo papel do professor, caracterizando-o não como mero docente, mas como zelador da aprendizagem (art. 13, III), colaborador na articulação entre escola e comunidade (art. 13, VI) (RAMAL, 1997, grifos do autor).

A título de conhecimento, elencamos os decretos e leis, do período da Nova República, que foram criados para “implementação de uma política cultural que possibilite a todos o acesso ao livro, à leitura e à informação, a fim de que tenhamos, efetivamente, uma democracia cidadã” (ORIÁ, 2003). Conforme o relato da coleção *Legislação sobre livro e leitura* (2013), em 13 de maio de 1992, o Presidente Fernando Collor de Mello aprovou o Decreto Nº 519, que instituiu o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler). O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva aprovou a Lei Nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que instituiu a Política Nacional do Livro, bem como as Leis Nº 11.899, de 8 de janeiro de 2009, para instituição do Dia Nacional da Leitura e a Semana Nacional da Leitura e da Literatura, e Nº 12.244, de 24 de maio de 2010, referente à disposição sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. Em 1º de setembro de 2011, a Presidenta Dilma Rousseff aprovou o Decreto Nº 7.559, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).

Com vistas à acessibilidade e inclusão de surdos e cegos em plataformas digitais, a Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência aprovou o projeto de lei do ex-deputado Atila Nunes, que cria o programa Literatura Para Todos, objetivando tornar disponíveis em bibliotecas públicas, escolas e hospitais livros impressos no sistema Braille e gravados em vídeo e áudio, incluindo títulos literários, didáticos, artísticos e científicos. Em maio de 2018, o PL 4344/16 chegou ao Relator da Comissão de Finanças e Tributação, e aguarda o seu parecer.

Recentemente, a senadora Fátima Bezerra (PT-RN) propôs a instituição da Política Nacional de Leitura e Escrita (PL 7752/17). A proposta foi aprovada pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, como uma política que deve ser elaborada a cada dez anos pelos ministérios da Cultura e da Educação, e uma estratégia para promoção do livro, da leitura, da escrita e do acesso às bibliotecas públicas brasileiras. Em julho de 2018, este projeto foi transformado na Lei Ordinária 13696/2018.

Apesar da aprovação de decretos e leis que fomentam a prática de leitura, não houve um momento sequer da história da nossa nação em que a educação fosse uma prioridade. Não houve uma convergência de interesses que encarasse a real necessidade de uma educação que instrumentalize o cidadão a fim de exercer sua cidadania em completude, e não apenas forme profissionais capacitados.

1.2 Diagnóstico da precariedade da leitura no ensino superior brasileiro

O Ministério da Educação (MEC) autorizou a abertura e o funcionamento de 544 novas faculdades, entre novembro de 2001 e julho de 2003. Com isso, o número de instituições de ensino superior particulares cresceu notavelmente. Dados estatísticos mostram que o número de alunos ingressantes nos cursos superiores dobrou, desde 1995. O setor universitário movimentou cerca de 15 bilhões de reais só em 2010. Estes números exorbitantes têm levantado algumas questões sérias. De fato, muitos empreendedores abriram faculdades sem ter o mínimo de compromisso com a qualidade do ensino e o melhoramento da nossa sociedade. Severino (2017, p. 16) atenta para o fato de que a situação atual da universidade brasileira “compromete a

possibilidade de ela existir como núcleo de um autêntico projeto educacional, integrado num projeto mais amplo da sociedade envolvente."

Paulo Nathanael P. Souza, em seu livro *Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro* (1991), observa que o termo "ensino superior", apesar de ter ganho o sinônimo de "ensino de terceiro grau", principalmente após as reformas educacionais das décadas de 60 e 70, não deve ser banalizado. Justamente porque o saber superior não está atrelado às práticas corriqueiras do dia a dia. Ele só é alcançado através do uso de codificações, sistemas, modelos e símbolos advindos do sentido e da interpretação científica. Logo, inacessível à grande maioria da população, pois ainda que ela encontre formas de pagar pelos estudos, ou ingressar em faculdades sem qualquer custo, enfrenta desafios maiores do que aqueles enfrentados pelos estudantes oriundos das classes privilegiadas. "A desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos," revela Zago (2006), em seu estudo sobre a problemática do estudante de origem popular, quanto ao seu acesso e permanência no ensino superior.

Infelizmente, o quadro do ensino superior no Brasil, retratado nas pesquisas de Souza (1991) e Zago (2006), permanece conturbado, ainda nos dias de hoje. A erudição e o saber continuam sendo um privilégio de poucos, não um direito de todos – e isso não pode ser ignorado.

O debate sobre o elitismo como característica do ensino universitário brasileiro ganha argumentos na segunda edição de *Brasil: o estado de uma nação*, do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas): "É inevitável que se discuta a equidade do ensino superior. E isso por muitas razões que, de uma forma ou de outra, têm a ver com o fato de ele não ser um bem tipicamente público, ser caro, fortemente financiado pelo Estado e atender a uma clientela socialmente muito elitizada" (TAFNER, 2016, p. 169).

Em suas considerações sobre o atual contexto histórico-social do sistema educacional da América Latina, Severino (2015) menciona o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, de 1996, que diz que a educação "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho". Nem sempre as mediações são

instituídas. Por isso, continua contingente a influência do entendimento e prática da leitura na formação integral dos universitários, mesmo sendo evidente sua função mediadora. “Cabe à Filosofia reiterar, com insistência, os fins e cobrar da sociedade e de seus gestores, os meios,” conclui Severino (2015, p.111).

Segundo o relatório do PISA (*Programme for International Student*), divulgado pelo OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o desempenho dos alunos brasileiros está abaixo da média dos alunos em países que fazem parte da organização. Os resultados apontam que, em ciências, foram 401 pontos, comparados à média de 493 pontos; em leitura foram 407 pontos, em comparação à média de 493 pontos. O relatório indica que, na área da leitura, a média brasileira se manteve invariável desde o ano 2000, “Embora tenha havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, esta diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa” (OECD, 2016). Observamos que somente no segundo semestre de 2019 a divulgação dos resultados do PISA-2018 será realizada em nível nacional.

A edição de 2017 do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) mostrou com seus resultados que “é baixíssimo o percentual de alunos brasileiros às vésperas de concorrer a uma vaga no ensino superior com conhecimento adequado em língua portuguesa” (MEC, 2018). Somente 1,62% dos estudantes da última série do ensino médio demonstraram níveis de aprendizagem que o MEC considera adequados.

Diversas pesquisas apontam que a educação é um dos instrumentos mais eficientes de combate às mazelas sociais. Imputamos à educação a grande responsabilidade de transformar a sociedade, mas, conforme Freire infere, em *Pedagogia da Indignação* (2000), a educação, por si só, não tem o poder de transformar, porém, sem ela, a sociedade não muda.

O Ministério da Educação entende a educação integral como a expansão do território escolar, alcançando a comunidade nas mais variadas possibilidades educativas. O aluno se beneficia de uma formação integral quando existe um diálogo entre o currículo escolar e os temas contemporâneos que fundamentam a vida em sociedade. Por essa razão, a educação universitária precisa ser repensada, no que se refere ao ensino e à prática da leitura. A leitura proficiente não é apenas uma

ferramenta usada na formação intelectual. Ela é uma porta de acesso ao mundo do conhecimento, e inserção do aluno nas esferas do trabalho, sociabilidade e cultura.

No próximo capítulo, já adentrando as dimensões cognitivas da leitura, traremos à baila os elementos que constituem a leitura, o perfil do leitor atual e as estratégias do leitor para a construção do sentido de um texto escrito.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE LEITURA: UMA HERMENÊUTICA DO CÓDIGO TEXTUAL

2.1 Alguns conceitos importantes na prática da leitura

O estudo da leitura tem prosperado muito nas últimas décadas, graças às ciências cognitivas, que cuidam da aprendizagem e da educação. O objetivo principal desse conjunto de esforços interdisciplinares é examinar a mente e sua relação com o cérebro humano. Estes estudos revelam o funcionamento dos mecanismos básicos que promovem a leitura, e explicam como a habilidade de leitura é adquirida e o porquê das dificuldades de uma leitura eficiente.

As ciências cognitivas procuram explicações para o problema fundamental do indivíduo que está no início de sua vida de leitor, como por exemplo, relacionar um novo código a um código que já existe, e a língua falada à língua escrita. Mas, isso não é tudo. Elas também buscam entender as dificuldades e os obstáculo de origem constitucional, como deficiência auditiva ou transtornos de aprendizagem, e os de origem social, como a baixa escolaridade ou a pobreza de recursos.

Estudos cognitivos mostram que as habilidades básicas que introduzem o indivíduo ao mundo da leitura se relacionam com outros tipos de conhecimento e capacidades necessários ao entendimento de textos dos mais variados níveis de dificuldade. Há também o reconhecimento de que, embora alguns aspectos da leitura possam ser considerados universais, devido às semelhanças observadas nos cérebros das pessoas, outros aspectos são peculiares porque existem diferentes sistemas de escrita no mundo.

Mesmo não sendo capazes de criar palavras, os animais conseguem se comunicar. A maioria dos animais se comunica usando uma linguagem corporal, mas sons e cheiros também são alguns dos recursos usados. Os primatas são um grupo de mamíferos que possuem um sistema de comunicação muito avançado, que comprehende vocalização e linguagem corporal. Mas nenhum destes sistemas conseguiu alcançar a proeza da linguagem falada que os seres humanos

desenvolveram. Uma das coisas que nos separam das outras espécies é a incrível capacidade de exprimir qualquer pensamento em palavras faladas.

A sociedade se comunica essencialmente por intermédio da linguagem. A cultura influencia a linguagem, ou a linguagem influencia o pensamento das pessoas? Os teóricos ainda não chegaram a um consenso sobre essas questões, mas não existe qualquer dúvida de quão intimamente a cultura e a linguagem estão ligadas. A linguagem é, portanto, um aspecto fundamental na expressão da cultura, pois por ela os povos transmitem suas tradições, suas crenças, seus valores, suas invenções e descobertas. Podemos afirmar que a linguagem solidifica a identidade de um povo.

Na obra *Texto & Leitor*, Kleiman (2016, p.71) conceitua a linguagem como um instrumento pelo qual o ser humano interfere na vida interior alheia. A linguagem é de fundamental importância para o desenvolvimento individual dos seres humanos. Ela é o instrumento que torna possível o contato e a comunicação entre os membros de uma sociedade, e a mediação para que a sociedade adquira autoconsciência. Severino (2016) entende que:

A linguagem, enquanto sistema de símbolos, permite ir além da realidade vivida, transpondo as coisas para um outro plano, constituindo um nível intermediário entre o dado imediato, singular, empírico, e a ideia abstrata e universal, enquanto pura representação mental desse dado pela consciência subjetiva (SEVERINO, 2014, p.281).

Sem desconsiderar a função referencial da linguagem, isto é, a emissão e o recebimento de informação, não podemos ignorar o fato de que, pela maneira de apresentar uma proposição o ser humano se revela, deixando sua marca pessoal no discurso. O sujeito falante não é um observador externo da realidade que ele descreve em sua fala, mas uma pessoa capaz de tecer ideias pelo raciocínio lógico, interagir com outras pessoas, perceber através dos sentidos e ter consciência de si mesmo e da realidade concreta onde faz sua história. Em outras palavras, a linguagem também é uma ferramenta que possibilita às pessoas externar o que são, assim sendo, está imbuída de subjetividade.

A linguística, que é uma ciência fundamentalmente teórica, distingue os conceitos de fala e linguagem, considerando o ato da fala um processo linguístico específico e concreto, que faz parte de um ato individual de comunicação; enquanto a linguagem implica um aspecto abstrato e geral, que engloba as mais variadas habilidades e princípios de organização. A linguagem é o sistema que rege qualquer ato concreto de comunicação e representa um aspecto totalmente social.

Antes da invenção do alfabeto, a escrita era muito mais complexa e limitada, pois seus primeiros sistemas eram baseados em símbolos pictográficos. Para identificar uma palavra era preciso fazer uso de muitos símbolos. Nossa alfabeto português tem por base o alfabeto latino, mas é, na verdade, uma herança de várias culturas, e passou por inúmeras fases de transição.

Recorremos à linguística para entendermos que todas as palavras que embarcam um sentido são consideradas signos linguísticos. Estes, por sua vez, são formados por significado e significante. De forma geral, o significado é a ideia que se tem das palavras, e o significante é a forma gráfica e fonética de cada signo. A teoria da linguística cognitiva não vê a linguagem como uma entidade autônoma, mas cumpre a sua análise pela perspectiva das experiências e relações humanas.

A escrita é, portanto, “simbolização concretizante das significações na linguagem, tornando-se uma memória capaz de vencer o tempo e a precariedade das condições contingentes da existência empírica do sujeito pessoal histórico” (SEVERINO, 2006, p. 75). Pela tecnologia da escrita, a humanidade efetua a coleta, armazenagem, recuperação, manipulação, comunicação e propagação de informações.

A palavra texto é derivada de *textus*, do latim, que significa “narrativa escrita”, mas seu significado original era “material de tecido”, pois é derivada do verbo *texere*, que possui o significado de “tecer”. O tecido é uma trama de fios convenientemente arranjados. O texto é também uma sequência de palavras que seguem um sistema convencional. Lembremos que o texto não se limita à escrita ou à fala, porque imagens e gráficos, por exemplo, também são considerados gêneros textuais. Numa análise do plano de texto, como uma ferramenta eficaz para o ensino da produção escrita, as autoras Marquesi, Elias e Cabral desenvolvem o seguinte conceito:

[...] o texto constitui uma construção organizada de forma estrutural cuja finalidade é cumprir os propósitos comunicativos do gênero que ele materializa. O plano textual reflete essa organização. Todo texto que lemos nos permite extrair um plano, isto é, a maneira como aquele texto foi organizado de forma a cumprir os propósitos do produtor (MARQUEZI; ELIAS; CABRAL, 2017, p. 13,14).

As autoras supracitadas (2017. p. 15) explicam que “todo texto é, tanto na produção quanto na leitura, objeto de um trabalho de reconstrução de sua estrutura; essa estrutura é muito mais do que uma soma de ideias; ela constitui o plano de texto e reflete o seu conteúdo global”. Por sua vez, Severino esclarece que “... o texto-linguagem significa, antes de tudo, o meio intermediário pelo qual duas consciências se comunicam. Ele é o código que cifra a mensagem” (2016, p.56).

O dicionário Michaelis (2019) apresenta a seguinte definição para a palavra código, na área da linguística: “sistema de signos devidamente organizados e convencionados, a fim de permitir a elaboração e transmissão de mensagens”. Os signos podem ser números, letras, pontos e traços, que em si mesmos não têm qualquer sentido, a não ser que um indivíduo saiba quais significados podem ser atribuídos a eles. E isso só é possível quando o indivíduo aprende a decodificar.

Ao aprender as técnicas de decodificação, a criança ou o adulto alfabetizado se tornam capazes de pronunciar as palavras impressas. Com o desenvolvimento do ato de ler, mesmo que se deparem com uma palavra estranha, os leitores competentes serão capazes de aplicar o conhecimento do código para fazer uma leitura plausível, isso de forma consciente e deliberada. Porém, o ato de ler não se limita ao simples reconhecimento de palavras. É preciso que este reconhecimento leve ao desenvolvimento da compreensão do todo. Estamos falando de um processo interativo onde o leitor negocia o significado do texto com o autor do mesmo.

Nesse sentido, “a leitura não pode ser confundida com decodificações de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados” (SILVA, 2005, p. 96). De acordo com Suehiro e Santos (2009), ler é uma atividade mental complexa e contínua, que cria uma relação entre fatos e pensamentos contidos no texto, e entre eles e as experiências de vida de cada leitor. Por isso mesmo, a leitura exige não apenas um domínio dos símbolos linguísticos, mas a compreensão do que se lê.

O exercício da leitura é um processo de grande abrangência porque promove o desenvolvimento e crescimento humano quando se baseia na compreensão tanto da própria experiência quanto da sociedade. Sobre este aspecto social da leitura, Silva traz alguns conceitos esclarecedores no capítulo *Necessidade de um inquérito sobre a leitura*, do livro *O ato de ler*, já mencionado: “a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural” (SILVA, 2005, p. 41); “A leitura, por ser via de acesso a essa herança [cultural registrada pela escrita] é uma das formas do homem se situar com o mundo de forma a dinamizá-lo” (p. 42).

1.2 O conhecimento de si mesmo e o conhecimento do mundo

Em seus estudos, Marcushi (2008) assinala a noção da relação entre língua e texto, ao defender o pensamento de que o estudo linguístico é um exercício sociointerativo situado, um objeto que precisa ser estudado enquanto evento social, cognitivo e histórico. O autor elucida a questão ao dizer que “um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos” (MARCUSHI, 2008, p. 65).

Ítalo Calvino, em seu livro de ensaios *Por que ler os clássicos* (2007), apresenta a resposta à questão sobre a qual desenvolve o tema, em uma série de definições do que seriam, ao seu ver, os clássicos. Interessante é observar que as explicações para essas definições mostram as perspectivas da natureza do texto, tais quais especificadas por Marcushi, a saber: social, cognitiva e histórica. Por exemplo, quando Calvino afirma que “Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira” (p. 11); “Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura” (p. 11); e “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (p. 11), ele assegura que a leitura de um clássico convida o leitor a exercer uma reflexão autônoma, ou seja, ainda que exista um imaginário compartilhado por um grupo de pessoas, o leitor que bebe das fontes do texto é capaz de criar de forma independente seus próprios julgamentos.

Ainda sobre a perspectiva cognitiva, lembremos que, aos clássicos, é atribuído um caráter universalizante, no sentido de que seus conteúdos têm o poder

de ultrapassar as fronteiras dos conhecimentos específicos. Nesse sentido, citamos Morin (2010, p. 15), quando defende as características multifocais e polidimensionais da ciência, por intermédio de uma ação paralela às abordagens e entendimentos de todas as áreas do conhecimento, o que permite a cooperação e a troca de significações. Sendo assim, o entendimento do texto não fica submetido ao jugo de interesses compartmentados, mas aberto à interpretação de indivíduos ou grupos, que podem até mesmo subverter a visão do autor. Como afirma Calvino, “Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe” (p. 12); e “O seu clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele” (p. 13).

Já em relação ao aspecto sociais, Calvino ressalta que “Os clássicos são livros que exercem uma influência [...] mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (p. 10, 11); e que “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (p. 15). Não podemos refutar o fato de que a leitura pode tanto despertar um sentimento peculiar e nutrir pensamentos ambivalentes, como servir de fonte de conteúdo para o levantamento de bandeiras ideológicas. Não são poucas as obras de cunho literário, filosófico, religioso e sociológico, consideradas clássicos, que passaram a ser instrumentos de causas e lutas, legítimas ou não. Importa reconhecer que, nem todos os autores tinham em mente o alcance de suas ideias, sequer poderiam imaginar que seus textos seriam apropriados em favor de alguma ideologia.

A leitura nem sempre oferecerá certezas. Às vezes, provocará inquietações que exigirão uma profunda reflexão. Por sua vez, essas reflexões produzirão princípios que serão compartilhados e defendidos em grupos que, por fim, deixarão suas marcas na história da humanidade. Calvino retrata esse poder de protagonismo resultante de reflexão, quando afirma que “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa, e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (p. 11, grifo do autor); e, mais: “É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo” (p. 15). De fato,

a leitura, enquanto construção simbólica, pode aspirar e impactar a realidade concreta, transformando a existência histórica das pessoas.

Com foco nessas concepções , Boruchovitch, Oliveira e Santos (2007) discorrem sobre o movimento dialógico que se faz entre autor, texto e leitor, que envolve a coordenação da habilidade visual, linguística e conceitual. Ratificando o que foi dito, não se trata de uma mera decodificação, pois esse processo excede os limites do texto e convida o leitor a relacioná-lo com textos já lidos e sua própria realidade. Segundo as autoras citadas, a plena compreensão de um texto se dá mediante um diálogo significativo entre conhecimento prévio, o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo. E mais importante ainda: um comprometimento com a leitura e um posicionamento crítico.

“O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2016, p. 15). O que atribui à leitura um caráter interativo é, justamente, o uso de diversos níveis de conhecimento no ato de ler. Vários estudos confirmam que é mais fácil aprender algo novo quando podemos relacionar a nova informação a algo que já conhecemos. Outras pesquisas corroboram a ideia de que a ativação do conhecimento prévio é um passo crítico no processo de aprendizagem e um fator importante na compreensão da leitura. Com efeito, “é necessário, para que o ensino da leitura seja, além de instrumentalização, possibilidade de ampliação de conhecimento, levar em consideração o conhecimento prévio do aluno” (MARQUESI, 1994).

O conhecimento prévio engloba o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo. Sobre a relação entre os diversos níveis de conhecimento que permitem a construção do sentido do texto pelo leitor, Kleiman afirma:

[...] tanto o conhecimento linguístico como o conhecimento textual formam parte do conhecimento prévio, e ambos devem ser utilizados na leitura [...] muitas vezes o desconhecimento de palavras é apenas um mascaramento do desconhecimento de conceitos sobre determinado assunto [...] a pouca familiaridade com um determinado assunto pode causar incompreensão. Nesse caso, a incompreensão se deve a falhas no chamado conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico que pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente (KLEIMAN, 2016, p. 23).

Kleiman (2016, p. 24) denota que durante o exercício da leitura “aquela parte do nosso conhecimento de mundo deve estar ativado, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória”. Mas, por que a ativação do conhecimento prévio é essencial a esse processo? Ela explica que “é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num texto coerente.” (p.29). Kleiman conclui, dizendo que essas interferências são um processo inconsciente do leitor proficiente.

Segundo Duffy (1983, p. 134 -139), os leitores proficientes têm ciência do que estão conseguindo compreender e de quando não conseguem compreender o texto. Durante o ato da leitura, eles conseguem identificar seus objetivos com aquela leitura específica, e as exigências impostas pelo tipo de texto. Eles têm discernimento para identificar o momento e a razão pela qual o significado do texto não está claro para eles. Leitores proficientes podem usar diversas estratégias para transpor os obstáculos da compreensão textual ou aprofundar seu entendimento de um texto.

Silva (2005, p. 45) afirma que a leitura tem uma “íntima relação com a hermenêutica”. Ela é o meio pelo qual compreendemos e interpretamos o texto escrito. Mas não apenas isso, para o autor, a leitura é uma ponte que une o leitor a uma consciência crítica do mundo. Assim sendo, o referido autor lista os três propósitos primordiais da leitura: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem” (p. 45). Em outras palavras, a função da leitura não se limita à relação que se estabelece durante a comunicação leitor-texto.

Uma abordagem puramente técnica dos significantes linguísticos não é suficiente para que o leitor apreenda as significações que espera do conhecimento e da educação, afirma Severino (2006. p. 76). De fato, o contexto assume uma grande importância no sucesso do manuseio das linguagens:

Um texto não pode ser abordado fora de seu contexto, fora das circunstâncias constituídas pelas malhas histórico-culturais que entrelaçam sentidos que foram sendo produzidos, amealhados e articulados ao longo do tempo histórico. Por isso, a decodificação

estrutural do texto não é suficiente se separada da explicitação de sua inserção contextua (SEVERINO, 2006. p. 76).

A leitura ultrapassa o processo de decodificação da palavra e adentra a inteligência do mundo, afirma Freire. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2011. p. 19, 20). Em sua obra A importância do ato de ler, Freire (2011, p. 73) afirma que um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado”. Mas, adverte que a falta de atenção, curiosidade e disciplina comprometem o entendimento do texto. E, mais ainda: estudar é um processo de criação e recriação, não de repetição daquilo que outras pessoas dizem. “Estudar é um dever revolucionário”, conclui.

O universitário precisa se tornar um leitor disciplinado que aprende a fazer um bom uso das habilidades e estratégias de leitura. mas, isso não é suficiente para que ele seja bem sucedido na vida acadêmica. Ele precisa aprender a recolher as informações mais relevantes do texto, interagindo de forma crítica com ele. Os processos de compreensão e interpretação implementam este trabalho, como veremos logo em seguida.

2.3 Compreensão e interpretação textual

Muitos teóricos têm discutido os conceitos de compreensão e interpretação textual. Entre eles, destaco: Smith (1988), Spiro; Bruce e Brewer (1980), Dascal (2006), Marcuschi (2008) e os autores Carneiro (2002). Entretanto, nesta pesquisa, vamos nos ater aos conceitos elaborados por Kleiman (2016) e Severino (2016), que serão revelados durante uma abordagem das fases do processo de leitura, seguindo as diretrizes para a leitura e análise de textos elaboradas por Severino, na obra *Metodologia do trabalho científico* (2016).

Severino (p. 57) recomenda ao leitor, primeiramente, definir uma unidade do texto a ser estudado, podendo ser um capítulo, uma seção ou outro tipo de

subdivisão. Esta medida dependerá do conhecimento que o leitor já possua do tema, e do acesso ao texto.

A primeira fase do ato de ler um texto científico ou filosófico diz respeito à *análise textual*. Ainda não se trata de uma análise profunda do texto, mas de uma leitura panorâmica de preparação. Neste momento, o estudante-leitor pode se dar conta de que há fatos históricos, pensamentos e doutrinas de outros autores dos quais ele não tenha conhecimento. Assim,

Em toda unidade de leitura há sempre alguns conceitos básicos que dão sentido à mensagem e, muitas vezes, seu significado não é muito claro ao leitor numa primeira abordagem. É preciso eliminar todas as ambiguidades desses conceitos para que se possa entender univocamente o que se está lendo (SEVERINO, 2016. P. 58, 59).

Com o entendimento das referências e alusões utilizadas pelo autor do texto, o leitor passará à segunda fase do processo: a *análise temática*. Durante esta fase, o leitor refaz a linha de raciocínio do autor e busca a ideia central e as ideias secundárias do texto. Mas ainda não deve manifestar seu pensamento, pois não se trata de um diálogo com o texto. “A análise temática procura ouvir o autor, apreender, sem intervir, o conteúdo de sua mensagem (SEVERINO, 2016, p. 60). Algumas perguntas são primordiais para o sucesso desta fase: “como o assunto está problematizado? Qual dificuldade deve ser resolvida? Qual o problema a ser solucionado?” (p. 61).

Segundo Kleiman (2016, p. 15), “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. ”.

A compreensão textual envolve um complexo jogo entre o leitor e as características específicas do texto. Tal complexidade só pode ser entendida se se levar em consideração as particularidades do leitor, seja seu grau de motivação, o que ele pretende com a leitura, e a visão de mundo que ele já possuía antes de começar a ler e que, obviamente, influenciará sua compreensão geral.

Avançando no processo de leitura, entramos na fase da *análise interpretativa*. Agora, sim, a diferença já mencionada entre compreensão e interpretação nos parecerá muito mais evidente, considerando que:

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é迫使 o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (SEVERINO, 2016, p. 63).

Nesta fase, o leitor procura aclarar os pressupostos filosóficos do autor porque os mesmos nem sempre são explícitos. Esta é a fase mais complexa, ainda mais frágil que a análise do texto e a investigação temática, porque nela “os riscos de interferência da subjetividade do leitor são maiores” (p. 63). É preciso lembrar que a leitura não possui um caráter neutro, porém, Severino propõe várias abordagens ao texto, quando a leitura é realizada para fins de estudo: depois de uma rápida leitura para análise textual (a fim de reconhecer o estilo, o método, as referências e alusões utilizadas pelo autor), uma segunda leitura para análise temática (objetivando compreender a mensagem global veiculada no trecho ou no texto) e, por fim, a terceira leitura para análise interpretativa, quando, após delicado processo de interpretação, o estudante terá a oportunidade de formular um juízo crítico às posições defendidas pelo autor.

As diretrizes operacionais para a organização da vida acadêmica sugeridas por Severino apontam a complexidade do sistema de interpretação. Ele enfatiza que, para propiciar uma leitura mais fecunda, este processo pode ser dividido em algumas etapas (p. 63): 1^a – entender a relação das ideias do autor com o “conjunto da cultura daquela área”, 2^a – relacionar suas ideias às ideias de autores “que eventualmente o influenciaram ou que foram por ele influenciados”, 3^a – compreender os pressupostos implicados no texto, ou seja, “a posição assumida pelo autor”, 4^a – associar as “ideias expostas no texto com outras ideias semelhantes” que já tenham sido abordadas por outros autores, e, 5^a – formular “um juízo crítico, de uma tomada de posição” para julgar a coerência interna do texto e aspectos que dizem respeito à “originalidade, alcance, validade e à contribuição que dá à discussão do problema”.

Severino conclui as explicações sobre a fase analítica, defendendo a ideia de que, para se alcançar o amadurecimento da reflexão pessoal, objetivo derradeiro da formação filosófica, esbarra-se na interpelação de textos científicos e filosóficos. “É por isso que a leitura analítica metodicamente realizada é instrumento adequado e eficaz para o amadurecimento intelectual do estudante” (p. 65).

O próximo passo é a *problematização*. Essa fase é importante, principalmente, para atividades de leitura em grupo. Os problemas levantados com a leitura podem ter sua origem no nível textual, nas ideias defendidas pelo autor, ou na interpretação do texto. As questões a serem discutidas podem estar explícitas ou implícitas no texto.

Uma leitura proficiente leva o aluno a prosperar no desenvolvimento das ideias defendidas pelo autor do texto. Uma reflexão produzida a partir da problematização possibilita a última fase do processo: a síntese pessoal, a atividade exigida durante a vida acadêmica. Severino (p. 66) entende que a síntese “significa também valioso exercício de raciocínio – garantia de amadurecimento intelectual”.

2.4 O perfil do leitor contemporâneo

Percebe-se que o passar do tempo trouxe modificações no perfil do sujeito leitor, mas não modificou as relações que constituem o processo de leitura. É o que assevera Kleiman (2016, p. 71), quando diz que “mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor”, e que tal relação pressupõe responsabilidade mútuo, pois, “ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos”. Sem embargo, a leitura é um processo individual, e é provável que o leitor encontre algo que não tenha correspondência alguma com os propósitos do autor. Porém, a autora adverte que é preciso “atender às pistas textuais, ao invés de ignorá-las, porque não correspondem a nossas preconcepções” (p. 71).

Seguindo essa linha de pensamento, Bertrand (2003) afirma que, no exercício da leitura o leitor adapta o texto e seu sentido em conformidade ou não com suas expectativas e previsões originadas de seu conhecimento linguístico e experiência

cultural. Ele ainda ressalta que “o texto também procura e cria o seu leitor: ele o inventa o mais próximo possível da linguagem, na sua substância e nas suas formas, suscitando a dúvida, a inquietude e a surpresa” (BERTRAND, 2003, p. 413). O autor conclui dizendo que, a partir das mais variadas formas de crença que a leitura sugere, se encontram invertidas duas experiências importantes: a experiência da língua que exprime sensibilidade, e a experiência do mundo que exprime cultura.

Na relação que se estabelece entre texto e leitor, classificar o texto apenas como um agente transmissor e o leitor somente como um elemento receptor de mensagens é um grande equívoco. Pois, a partir do momento em que o leitor reage à leitura, ele assume o papel de transmissor e o texto passa a ser o receptor. Por isso, chegamos ao entendimento de que a relação entre texto e leitor é uma via de mão dupla, cujo tráfego de seus agentes constitui um processo complexo, governado por condições tais quais o tempo, o espaço e a densidade.

Calvino (2010) descreve a influência do tempo sobre a leitura, em três aspectos: a idade do leitor, a idade da obra, e a data da leitura. Ele afirma que “A juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares; ao passo que na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais” (CALVINO, 2010, p. 10, grifo do autor). Em relação à idade da obra, ele infere que, “para ler os clássicos, temos de definir “de onde” eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal” (p. 14, grifo do autor). Entende-se o termo “onde”, ressaltado pelo autor, como um período no passado ou no presente. E por fim, Calvino conclui que o leitor extrairá os melhores benefícios da leitura, se souber alternar sabiamente textos clássicos e contemporâneos.

Um exemplo de como o fator espaço exerce grande influência no ato de ler seria uma leitura sobre determinada cultura, feita por um leitor de uma cultura completamente diferente. Os juízos de valores tendem a divergir, pela questão da experiência e da vivência, ou do distanciamento das tradições. De fato, não nos vemos como as outras pessoas nos veem, e raramente veremos os membros de culturas diferentes das nossas da forma como elas acreditam ser. Neste quesito, o que a leitura faz é simplesmente trazer uma representação e uma aproximação simbólica de diferentes espaços.

Por mais que um texto traga um conteúdo que pareça exaurir o tema, sempre deixará margens para que o leitor faça uma interpretação e tire suas próprias conclusões, que podem ou não concordar com as visões do autor. O que está nas entrelinhas é de suma importância na relação estabelecida entre o leitor e o texto. Quanto mais capaz de identificar o conteúdo das entrelinhas, mais aprofundada a leitura será. Isso depende, é claro, do conhecimento linguístico e do conhecimento textual, mas, muito mais ainda, do conhecimento de mundo.

Certamente que a descrição e análise dos processos cognitivos que a leitura comprehende carece de estudos constantes, porque contínuas são as transformações da sociedade e o avanço tecnológico. O perfil do leitor contemporâneo mudou, por exemplo, com o advento da internet e suas redes sociais, pois as mesmas possibilitaram a democratização do acesso à informação simultânea e grande escala. Com os recursos da internet, as salas de aula se conectam facilmente ao mundo exterior e transformam o estudante em um protagonista no processo de ensino/aprendizagem.

Os educadores se veem diante do desafio de instigar o aluno a refletir criticamente e construir novos conhecimentos. É o caso do ensino híbrido, programa de educação formal que possibilita ao aluno estudar parte do conteúdo por meio do ensino em qualquer lugar que lhe garanta o acesso on-line, e parte em um local físico supervisionado (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). A proposta do ensino híbrido é levar o aluno a fazer pesquisas mais profundas e compartilhar seus conhecimentos, como por exemplo, na leitura de um texto que acaba por se tornar um ponto de partida para a criação de projetos realizados com a cooperação de outros alunos, para a solução de problemas reais.

Nossa descrição do complexo conjunto de elementos mentais do ato de ler, embora sucinta, oferece alguns subsídios que interessam aos leitores e aos que se dedicam à formação de leitores. A partir dos pontos abordados e de uma reflexão sobre o caráter social da leitura é possível planejar medidas de ensino bem fundamentadas e apropriadas ao âmbito universitário.

CAPÍTULO III

A LEITURA E SEU PAPEL MEDIADOR NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

No segundo capítulo, examinamos de forma geral as dimensões cognitivas e filosóficas da leitura. Anterior a isso, vimos que a abordagem histórica da leitura no Brasil constitui uma face da história da própria educação no país. Aprouve-nos resgatar alguns fatos que consideramos importantes para o entendimento do panorama atual da leitura na universidade. Ora, como entenderemos o que acontece hoje no cenário acadêmico, se não lançarmos um olhar sobre o passado? Cada período da história foi marcado por uma intencionalidade no que se refere à prática da leitura. Descobrimos, pois, que as intenções estavam sempre atreladas a propósito religiosos, políticos e econômicos. Contudo, acreditamos que, independente das razões pelas quais se promoveu o exercício da leitura, a ausência dela causaria um mal imensurável na história da nação e na vida do povo.

Neste capítulo, faremos uma reflexão sobre a realidade dos três principais agentes do processo de ensino/aprendizagem por intermédio da leitura. De fato, cada um tem uma responsabilidade na formação integral do futuro profissional.

3.1 O quadro atual das IES

Ao tomar como campo de reflexão a destinação da universidade brasileira, Severino atenta para o fato de que ela “é ainda muito jovem, adolescente mesmo! Mas, mesmo jovem, já traz consigo graves problemas de concepção, de origem, de construção e atuação” (SEVERINO, 2017, p. 15). O teórico observa que a ausência de um consenso que aponte para um conceito e interpretação dos objetivos da universidade, algo que defina com eficiência sua verdadeira identidade e destinação, traz como consequência uma “situação de grave risco. Está atravessada por muitas contradições internas e acossada por muitos perigos internos” (2017, p. 16).

Os problemas internos, na visão do autor (p. 16), dizem respeito a uma definição equivocada, uma destinação comprometida e uma manipulação por parte

de gestores acadêmicos e administrativos. Entre os problemas externos (p. 17), Severino cita: inexistência de políticas governamentais realmente comprometidas com as necessidades do povo, e um planejamento ineficiente dos recursos humanos, técnicos e financeiros.

O retrato da realidade da nossa educação universitária revela que uma grande expansão foi se efetivando ao longo das últimas décadas. Programas governamentais como o FIES (Financiamento Estudantil) e o ProUni (Programa Universidade para Todos) tornaram o ensino superior acessível a muitos alunos pertencentes à classe trabalhadora, e a universidade deixou de ser um espaço ocupado prioritariamente pelos filhos da elite. Porém, algumas questões permanecem carentes de respostas: que tipo de formação estes alunos estão recebendo? Existe equidade na formação dos alunos, independentemente de sua origem social?

Havia, em 2015, aproximadamente 8.027.029 milhões de alunos matriculados em 2.364 universidades brasileiras, sendo 92% delas instituições de pequeno porte:

Assim, podemos supor que boa parte dos que estão no ensino superior tem recebido uma educação precarizada e fragmentada, já que muitas das faculdades encontram-se em estado crítico quanto ao número de professores e à infraestrutura, entre outros graves problemas. Pensando de um modo, a diversificação das IES (EAD, pública, privado, licenciaturas etc.), a formação aligeirada e a liberdade de algumas instituições não necessitarem articular o ensino com a pesquisa e a extensão comprovam a precarização da educação superior (AMORIM; SANTOS; NOVAIS, 2018, p. 163, grifo dos autores).

Severino traça um diagnóstico não precoce da universidade brasileira, enquanto instituição da esfera educacional. Para isso, leva em consideração seu histórico, seus problemas e carências. Sobre as universidades públicas, ele afirma que “[...] o mais das vezes vitimadas pelos vícios esclerosantes dos regimes burocrático, mal domesticado pelos profissionais do setor, acabam se fechando sobre si mesmas, perdendo sua vitalidade e capacidade de inovação” (SEVERINO,

2017, p. 20). Já em relação às universidades particulares, o predito autor nota que a grande maioria se corrompeu e se vendeu, funcionando apenas como fábricas de diplomas que movimentam a indústria do ensino. Estas instituições são “incapazes de pensar algum projeto cultural mais amplo e de entender o alcance dos serviços educacionais que administram” (p. 21).

3.1.2 O papel das IES no processo de leitura

Quanto ao retrato da leitura no sistema de ensino superior brasileiro, foco da nossa pesquisa, o problema identificado é a carência de leitores proficientes. Alves (2007, p. 03) fala de um ciclo vicioso onde ninguém assume a responsabilidade por essa crise no quadro de leitura universitária. Professores universitários culpam professores do ensino médio, que culpam os professores das séries iniciais. Estes últimos lançam a culpa sobre os pais dos alunos, que estão sempre prontos a criticar a escola. Aqui, acrescentamos que a escola, por sua vez, transfere a culpa ao governo regional e federal.

As pesquisas realizadas por Ezequiel Theodoro da Silva, na década de 80, já apontavam um quadro problemático da leitura nos três níveis educacionais (de 1971 a 1996: 1º, 2º e 3º graus. De 1996 até o momento, a Educação Básica é primeiro nível do ensino escolar no Brasil e compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até 5 anos), o ensino fundamental (para alunos de 6 a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos). Os resultados dos estudos de Silva indicaram que “pouco ou quase nada se sabe sobre a problemática da leitura [...] e muito menos sobre os seus efeitos e procedimentos de ensino utilizados” (SILVA, 2005, p. 47).

Silva fala também do descaso das instituições de ensino no que se refere à investigação sobre o ato de ler do estudante brasileiro, o que se pode comprovar pela ausência de cursos, na maioria das universidades, para preparo do professor, “naqueles aspectos que se referem ao ensino da leitura,” e até mesmo faculdades de Letras, “que formam professores de Comunicação e Expressão, parecem se esquecer da problemática da leitura” (SILVA, 2005. p. 34).

Por exemplo, no nível universitário, onde estão presentes propostas mais frequentes e mais diretamente relacionadas com pesquisas bibliográficas e discussão de textos, ainda não houve nenhum inquérito sistemático e significativo que enfocasse a natureza do aluno-leitor e/ou a natureza dos livros a ele apresentados. Por outro lado, é comum ouvir dizer que a produção e circulação de livros neste país é regida por critérios de vendagem, tradição e modismo, e não pela qualidade de suas informações (SILVA, 2005, p. 46).

Lamentavelmente, décadas se passaram, desde a publicação da pesquisa realizada por Silva, e o panorama de leitura no ensino superior brasileiro continua preocupante. Isso pode ser comprovado pelo IPM (Instituto Paulo Montenegro) e pela ONG Ação Educativa, que divulgaram os resultados preliminares do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) de 2018, revelando que do número de estudantes que ingressaram ou concluíram o ensino universitário, 96% são classificados como alfabetizados funcionalmente. Entretanto, apenas 34% possuem habilidades de leitura e escrita proficientes.

Segundo Pimenta (2002), a educação retrata e reproduz a sociedade, mas também pensa e projeta a sociedade ideal. A universidade não trabalha de forma descontextualizada. Ela busca diagnosticar os problemas da sociedade, identificar seus anseios e trazer respostas significativas. Nesse sentido, o ensino superior lança o seu olhar para o futuro, reconhecendo a importância da formação de novos profissionais capazes de intervir e transformar a sociedade. Assim, a educação institucionalizada não pode “perder de vista a preparação para os processos técnico-produtivos do mundo do trabalho” (SEVERINO, 2012, p. 85). Aqui incide, conforme aponta Severino, um ponto que denuncia a precariedade da contribuição da educação: ela tem preparado o futuro profissional para o civismo, mas ignorado sua formação para a cidadania. “Os responsáveis pelas políticas dos sistemas de educação se equivocam ao pretender que ela só cuide da habilitação técnica dos educandos e ao afirmar que não lhe cabe a formação política, de cunho crítico” (SEVERINO, 2012, p. 90).

Importa refletir sobre o papel das universidades no processo de busca, construção e crítica do conhecimento, mediante interação entre professores e estudantes. Importa, também, saber se o profissional que a universidade entrega à sociedade irá contribuir de forma relevante para sua construção.

O cumprimento dos deveres das universidades está previsto na lei. A LDB (9394/96), no Capítulo IV- Da Educação Superior, Artigo 43, Inciso I a VII, trata da finalidade da educação superior. São vários os aspectos da responsabilidade das instituições de ensino superior. Um deles, indiretamente, diz respeito à qualidade do ensino nos níveis básicos da educação, pois a universidade forma os educadores que irão atuar nestes níveis. A universidade precisa cuidar da formação de professores qualificados, ainda que os ingressantes não tenham sido preparados para enfrentar os obstáculos dos primeiros anos da vida acadêmica e apresentem uma escassa e deficiente leitura e escrita, além das dificuldades de raciocínio diante de cálculos aritméticos elementares. Estas considerações são apontadas por Genghini (2006) e Carlino (2017), em suas pesquisas sobre o atual quadro de analfabetismo funcional, e da consequente urgência de uma alfabetização acadêmica.

O fato é que as instituições de ensino superior pouco têm contribuído com a solução do problema das dificuldades de aprendizado dos estudantes, pois mantêm currículos habituais desinteressantes, e não se preocupam em criar programas específicos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita realmente relacionados à “bibliografia, métodos e problemas conceituais de um determinado campo científico-profissional,” esclarece, Carlino (2017, p. 27).

Freire faz uma crítica ao que ele chama de “magicização da palavra”, ou seja, em nome da formação científica, os estudantes têm sido submetidos à leitura de extensas bibliografias, como se a quantidade de leitura garantisse a criação de uma “disciplina intelectual”. Por isso, é preciso pensar a exigência da leitura de textos acadêmicos, em relação ao conteúdo e à quantidade. Neste quesito, Freire nos faz lembrar, em sua obra *A importância do ato de ler* (2011), que a quantidade de páginas de um trabalho não revela a sua real qualidade. E dá-nos o exemplo de As teses sobre Feuerbach, escritas por Marx provavelmente em 1845, que são um dos tratados filosóficos mais relevantes aos quais temos acesso, composto de apenas duas páginas e meia.

A insistência na quantidade de leitura sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma ainda que encarnada deste outro ângulo, que se

encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas (FREIRE, 2011. p. 27).

Já em relação ao conteúdo, Calvino traz em sua obra *Por que ler os clássicos* (2007), uma recomendação bem específica às instituições de ensino, referente à escolha da bibliografia: pedir a leitura de textos originais, evitando resenhas críticas, comentários e interpretações de outros autores. Ele justifica essa sugestão dizendo que tais recursos podem ser apenas uma “cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer, e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele” (CALVINO, 2007, p. 12).

Uma outra inferência de Calvino diz respeito à influência que a escola exerce nas futuras escolhas de leitura do estudante, mesmo depois de sair da instituição de ensino. Ele diz que a escola deve introduzir o aluno a um bom número de clássicos, a fim de que ele faça suas escolhas preferenciais, a partir daquelas com as quais ele se identificar. Calvino assevera que “É só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o "seu" livro” (CALVINO, 2007, p. 13).

As habilidades de leitura, compreensão e interpretação textual são uma porta de acesso ao conhecimento. O conhecimento é, por sua vez, “a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar a sua existência (SEVERINO, 2016, p. 27). Por essa razão, não podemos ignorar a importância da educação como processo da formação humana. Afinal, o compromisso prioritário da universidade é a construção do conhecimento, posto que “sua legitimidade nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento” (SEVERINO, 2016, p.28).

Os paradigmas da educação superior mudam mediante as novas exigências do mercado de trabalho, que respondem aos progressos da ciência e da tecnologia. Porém, os educandos permanecem os mesmos “seres de carências múltiplas, [...] Precisam inserir-se num projeto, dentro de coordenadas históricas, mediante uma práxis³ socialmente solidarizada (SEVERINO, 2012, p. 135, 136). Severino afirma

³ Severino explicita a diferença entre prática e práxis, quando define a educação como práxis por ser uma prática marcada pela intencionalidade. (2012, p. 45, 69).

que “Cada novo passo [no processo da educabilidade] exige a superação do estágio anterior” (p. 136, grifo nosso).

Por tudo isso, a educação superior necessita olhar mais atentamente para seus estudantes, e incentivá-los a mudar também, sua forma de enxergar a realidade. Já não cabe mais um olhar passivo, mas um olhar ativo, no sentido de alcançarem autonomia no processo de aprendizagem. A universidade precisa voltar para si mesma um olhar crítico, e atuar na prática de uma educação verdadeiramente transformadora.

É responsabilidade das instituições de ensino superior formar profissionais capazes de fazer uma leitura proficiente que, consequentemente, terão muito mais condições ler o mundo e a realidade com criticidade suficiente para saber lidar com representações, conceitos e valores. O educador é, portanto, um agente de transformação e elo entre a universidade e o estudante. Assim, a partir deste momento, passaremos a refletir, particularmente, sobre o perfil atual do professor universitário e sua atuação no processo de leitura.

3.2 O retrato atual do educador universitário

Quem é o professor universitário? Quais as suas principais características? O que é necessário para que ele cumpra o seu papel de modo a produzir um efeito concreto e permanente? Dominar o conteúdo e ter experiência são apontados por muitos como fatores suficientes para o exercício da docência. Há aqueles que atribuem o sucesso do professor a um talento natural. Entretanto, alimentar ideias como estas contribui para que o ensino seja mantido num tipo de “cegueira conceitual” adverte Gauthier (2006). “O educador não é um sacerdote ou xamã e o magistério não é um ministério sagrado”, afirma Severino, ao discorrer sobre a “herança da pedagogia católica e de uma mentalidade antropológica marcada por um *habitus* místico” enraizados em nossa cultura (SEVERINO, 2012, p. 158). No mesmo texto, o autor corrige essa visão errônea de quem seja o educador e apresenta uma imagem realista que nos convida a refletir:

Em sua formação e atuação profissional, a figura do educador não se confunde com pai e mãe, sacerdote, engenheiro, cientista, filósofo ou psicoterapeuta. Ele é um pedagogo, no sentido originário, daquele que ajuda a crescer. Se é verdade que a relação pedagógica tem muitos aspectos em comum com essas outras intervenções, não se identifica com nenhuma nem nelas se exaure. De grande abrangência, a relação pedagógica envolve a totalidade da condição humana, implica todos os aspectos da existência, serve-se de seus recursos, mas tem uma especificidade: a construção histórico-antropológica dos seres humanos, ao mediar a inserção das novas gerações no complexo universo do existir histórico-social (SEVERINO, 2012. p. 159).

Segundo dados divulgados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) no dia 18 de dezembro de 2018, somente 1,6% das instituições de ensino superior brasileiras conseguiram atingir o conceito máximo do IGC (Índice Geral de Cursos). Os resultados revelam que 278 faculdades ficaram com conceitos abaixo do limite de qualidade determinado pelo Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). Quando o assunto em pauta é o baixo nível da qualidade do sistema educacional brasileiro, a primeira imagem que se forma na mente das pessoas é a do professor relapso, incompetente e despreparado, culpado dos fracassos da escola. Assim, a sociedade reverbera o discurso da desvalorização do sujeito docente (LIMA, 2002. P. 189-200).

Em entrevista à Revista Espaço Pedagógico do PPGEDU, cujo conteúdo foi posteriormente revisto e ampliado para então ser publicado na coletânea *Filosofia da educação como práxis humana* (2016), Severino analisa o debate entre educação e ensino, afirmando que a tendência de acreditar que o problema da educação da educação brasileira se reduz aos problemas do ensino transforma a educação em pura didática e o educador em um profissional habilitado apenas tecnicamente para a prática do ensino. “O que a educação e o ensino devem assegurar é sólida formação unitária, tanto técnica quanto cultural. São duas dimensões que não só se excluem, mas também se implicam, se o que se tem em vista é a formação do homem integral,” conclui (SEVERINO, 2016. p. 51).

A busca pelo culpado das deficiências do sistema de ensino torna ainda mais forte o questionamento do sucesso da universidade em sua tarefa de formar professores. Inúmeras são as queixas quanto à atuação das universidades no processo de formação de novos professores, é o que mostram os estudos de Penim (2001), membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior –

CONAES/MEC, entre os anos 2005 e 2010. Penim, afirma que “análises dos motivos e propostas de melhoria da situação têm sido levadas à discussão em um sem número de eventos ao longo das últimas décadas” (PENIM, 2001. p. 317).

3.2.1 Professor mal formado ou más condições de trabalho?

De acordo com Severino, a formação de professores é motivo de constante preocupação para os que se interessam pelos rumos dessa prática. Ele declara que, “no Brasil, essa é uma questão crucial, pois o cerne do processo educacional baseia-se, em última análise, nas relações concretas entre educandos e educadores, cuja atuação participativa é decisiva” (SEVERINO, 2012. p. 140).

A formação dos professores do ensino superior é desenvolvida nos cursos de pós-graduação. Os cursos stricto sensu tem como objetivo principal formar pós-graduandos para atuarem como pesquisadores, o que coloca o preparo para a prática do ensino em segundo plano. Dessa forma, a carência de uma formação pedagógica dos futuros educadores empobrece sua prática docente na educação superior. Os cursos de formação do professor universitário precisam valorizar o ensino tanto quanto a prática da pesquisa, pois o desenvolvimento das habilidades pedagógicas é essencial para um exercício docente completo.

No que se refere ao despreparo do professor, quer seja na formação inicial ou na formação continuada, Severino diz que “nem sempre é um descaso ou uma irresponsabilidade pessoal do mesmo e sim uma efetiva limitação sistêmica, à vista das condições de inserção desse profissional no seu trabalho” (SEVERINO, 2012, p. 155).

As queixas mais recorrentes sobre os problemas que permeiam as relações das instituições universitárias com o trabalho docente incluem, entre outras, a escassez de recursos oferecidos pelo Estado, a instabilidade das metas institucionais, que variam de acordo com as demandas da comunidade a qual pertence, a disponibilidade de vagas na instituição que mais convém ao educador (principalmente no quesito da localização), a competitividade da profissão docente, a árdua jornada de trabalho, as divergências entre os objetivos traçados pelo

educador e os objetivos estabelecidos pela instituição de ensino, as condições do espaço físico da instituição, as desigualdades sociais do corpo discente, a pressão para que o educador se adeque às especificidades da instituição, as enfermidades físicas e psicológicas decorrentes dos problemas enfrentados, a exigência de cursos extensivos para aperfeiçoamento da prática docente.

No capítulo intitulado “Professores e escolas: as condições de trabalho”, do livro *Trajetória do sistema educacional através das configurações da profissão docente no Brasil*, as autoras Vicentini e Lugli trazem uma consideração sobre a forma como se concretizam a prática do magistério, como se dá a seleção para o exercício da profissão, as questões salariais e o controle do trabalho.

Com esse quadro da situação atual do professorado no Brasil se produz uma imagem dos seus membros que pode ser sintetizada da seguinte forma: um profissional mal preparado e com uma remuneração insuficiente, que goza de poucos prestígios na sociedade e cuja legitimidade está sob constante ameaça (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 156).

As autoras supracitadas afirmam que essas questões constantemente reaparecem em debates para justificar o baixo rendimento do ensino e a necessidade frequente de reformas educacionais.

Severino concorda que esses problemas de ordem econômica e social “perturbam a condição e a atuação do professor na sociedade brasileira”, mas também chama a atenção para outros “problemas diretamente ligados à preparação científica e pedagógica [que] comprometem o atual modelo de formação de educadores” (SEVERINO, 2012. p. 143).

O primeiro problema, diz Severino, “é a forma como o formando se apropria de conteúdos científicos” (p. 143, 144). O teórico entende que o tempo de duração e a profundidade dos conteúdos deveriam ser trabalhados de forma diferente, dependendo da área de atuação (preparação para o ensino básico, fundamental e médio). O teórico afirma que atualmente, “a pedagogia da formação docente tem forte tendência à exposição e transmissão de informações, pelo professor, numa cadeia de repetições e reproduções. A postura investigativa inexiste”. Severino

lamenta que os conteúdos de aprendizagem sejam abordados “com autonomia teórica”, mas sejam “desligados da experiência cultural dos estudantes” (p. 144).

O segundo problema diz respeito ao atual modelo de curso de licenciatura e pedagogia. Severino fala dos estudos que revelam uma precariedade no tempo de estágio, que se mostra insuficiente para cobrir a prática da docência formal. Assim, “a aprendizagem da produção e transmissão da cultura formativa fica sacrificada pelo tratamento curricular vigente na maioria dos cursos” (p. 144).

O terceiro problema elencado por Severino traz como consequência a dificuldade, e até mesmo a impossibilidade, de uma intencionalidade da prática docente do profissional formado. Trata-se da ausência do desenvolvimento da sensibilidade do aluno quanto ao contexto histórico-social do processo educacional. Severino conclui que, a grade curricular resulta fragmentária e dicotômica e, por ter uma duração tão curta, que não permite ao estudante uma vivência formativa (p.145).

Essa concepção de vivência formativa envolve a compreensão da realidade concreta que resulta das relações sociais no âmbito escolar onde os futuros docentes atuarão. O estágio é, por conseguinte, um dos elementos imprescindíveis do processo formativo. É durante o estágio que o estudante tem a chance de alinhar a teoria à prática, e a oportunidade de construir sobre uma sólida fundação. O estágio é o momento da formação profissional que demanda um papel mais ativo do universitário, para moldar sua futura atuação. Observa-se que são muitos os benefícios de um estágio supervisionado. Podemos citar, também, a possibilidade de o acadêmico conhecer, examinar e tecer reflexões sobre o seu ambiente de trabalho.

3.2.2 A raiz dos problemas com a prática docente

Em sua obra *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração* (2008), Severino elenca três fatores históricos da nossa cultura de ensino superior que maculam a importância do exercício docente. São eles: “ausência de preocupação com a preparação para o exercício dessa função”, “a avaliação da

qualidade docente passa a pautar-se na produção acadêmica” [e não na área pedagógica] e, o terceiro é “a ausência de amparo e incentivo na legislação sobre o ensino superior” (SEVERINO, 2008. p. 11). O teórico elucida o terceiro fator trazendo as seguintes informações:

A nova LDB limita-se, quanto a este assunto, a estabelecer, no art. 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Define também determinados percentuais de docentes que devem possuir titulação, forma indireta de cobrar alguma preparação. Mas isso ainda numa perspectiva que mais se refere à titulação do que à formação propriamente dita (SEVERINO, 2008, p. 11, 12).

Acerca do que se tem alcançado de concreto na legislação da prática docente, Severino relata que “no momento atual, o CNE e o MEC definiram diretrizes, tomaram decisões e aplicaram medidas para instalar um sistema nacional de formação de professores”. O teórico atesta, com razão, que “a formação do educador tem sido apenas habilitação técnica, aquisição e domínio de informações e habilidades didáticas,” ao passo que deveria ser uma “formação humana em sua integralidade” (SEVERINO, 2012. p. 142).

De fato, quando a instituição de ensino oferece ao aluno o acesso ao acervo de conhecimento científico alusivo a área de trabalho que escolheu, e a possibilidade de desenvolvimento das habilidades técnicas referentes ao seu campo de atuação profissional, ela não está simplesmente assegurando um direito do aluno, mas cumprindo com seu dever. Entretanto, isso não é suficiente. Muitos estudantes recebem de suas universidades uma educação tecnicista⁴, ou seja, saem preparados para executar suas funções sem qualquer compromisso com o contexto social. Ingressam no mundo do trabalho com um acervo de informações técnicas e científicas, mas sem habilidades sociais, interpessoais, e sem o cuidado e a capacidade de se colocar no lugar do outro.

A preparação do futuro profissional deve abranger certas premissas que ultrapassam o aspecto meramente técnico. Há instituições que não se preocupam

⁴ Severino alerta para a diferença entre educação técnica e educação tecnicista. A primeira diz respeito às intervenções no mundo material. A segunda fala dos processos dessa intervenção, como se fossem desprovidos de qualquer intencionalidade que não seja a sua validade funcional (SEVERINO, 2012, p. 85).

com a questão social, e carecem de mudanças curriculares, e estratégias que remodelem a forma de enxergar o outro. Por isso, afirmamos que somente o tecnicismo procedural não atinge o ideal de uma abordagem completa do conhecimento construído em sala de aula. O aspecto multidimensional do exercício da profissão é um desafio que instiga uma visão holística sobre o ser humano em suas relações com a natureza e o próximo. Empatia e alteridade⁵ são, portanto, virtudes que precisam estar presentes nos debates no âmbito universitário.

3.2.3 A contribuição do educador no processo de leitura

Em relação às perspectivas do ensino e da prática da leitura universitária, citamos Silva (2005) que traz o seguinte questionamento: “será que os cursos de preparação de professores não deveriam dar mais atenção ao ato de ler como parte integrante e fundamental da educação dos alunos?” (p. 36).

A educação universitária não realizaria suas tarefas de ensino, pesquisa e extensão sem as ferramentas da leitura e da escrita. Além de viabilizar a contribuição do educador ao processo de ensino/aprendizagem, é por meio destas ferramentas “que o estudante poderá mergulhar no universo do conhecimento acumulado que lhe é posto à disposição,” esclarece Severino.

A atividade docente é complexa e multifacetada, e o ensino é apenas um dos papéis desempenhados pelo educador, mas quando ele assume seu compromisso, também se compromete a buscar excelência em todas as áreas, como pesquisa e extensão. Pelo fato de que o ensino representa, quer seja no nível básico ou no superior, a face da educação mais debatida, suas atividades precisam ser planejadas e incluir uma abordagem profunda ao entendimento e à prática de leitura, com objetivos definidos, que exijam o uso de habilidades cognitivas e metacognitivas apropriadas ao nível superior, ou seja, que alcancem o entendimento crítico, e que dialogue com as ideias do autor do texto. O educador precisa trabalhar sua prática docente de forma a promover a autonomia do estudante-leitor.

⁵ A Alteridade não é apenas uma qualidade do outro, é sua realidade, sua instância, a verdade do seu ser e, por isso, para nós, torna-se muito fácil uma permanência na coletividade e na camaradagem – difícil e sublime é coabitar com a diferença, é viver o eu-tu profundamente (HADDOCK-LOBO, 2006. p. 48).

Existe uma crença de que o aluno ingressante das universidades já disponha das habilidades necessárias à leitura dos textos acadêmicos para cumprimento das atividades exigidas em cada disciplina do curso, é o que apontam os estudos de Pullin (2008) e Carlino (2017), entre outros. A maioria dos professores ignora o fato de que, grande parte dos alunos que entram nas universidades desconhecem textos de conteúdo científico e filosófico prescritos na rotina acadêmica.

Carlino denota que, mesmo reconhecendo a pouca leitura e o limitado entendimento dos alunos, os professores costumam permanecer inertes. “Os professores esperam que leiam e entendam de uma forma determinada, mas não costumamos nos ocupar de ensiná-los que o façam. Sua leitura não é orientada pela nossa experiência. A leitura que realizam nasce órfã” (CARLINO, 2017, p. 80).

Sem uma colaboração mútua dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, a leitura permanecerá órfã. É papel dos professores promover a motivação dos alunos e incentivar o pensamento reflexivo. Os alunos precisam estar explicitamente envolvidos nas práticas de leitura, e se beneficiar com abordagens das quais, talvez, não tenham ainda conhecimento. Por isso, Carlino (2017) insiste que os educadores orientem os educandos pela sua própria experiência. Entende-se, então, que os professores são responsáveis por muito mais do que uma orientação de como proceder para absorver os conteúdos disciplinares. O educador deve, sim, desenvolver práticas pedagógicas que promovam a autonomia dos educandos, respeite e valorize sua individualidade e seus conhecimentos.

Segundo Pullin (2007), quando o professor estabelece condições favoráveis à produção de leituras acadêmicas, além daquelas que impulsionam a metacognição dos processos da aprendizagem, o aluno tende a identificar não apenas o seu próprio estilo de aprendizagem, como também as estratégias mais convenientes para a leitura dos textos. O educador deve criar e propor atividades de natureza metacognitiva “nas quais a clareza de objetivos, a predição, a autoindagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura” (KLEIMAN, 2016, p. 47).

O professor precisa esclarecer aos alunos que texto algum deve ser tomado como algo acabado, pois quando isso acontece, a função social do aluno se esgota,

visto que ele não está usufruindo do seu direito de interlocutor textual. E a interação comunicativa do aluno com o texto se torna falha, se é o professor quem dá o direcionamento da interação ou não com o texto. é o que nos mostra Kleiman (2016). O conceito da leitura interativa apresentado pela autora tem base na psicologia da educação. Nesse sentido, vários conhecimentos são tecidos simultaneamente, na mente do aluno, enquanto ele tenta decifrar os mistérios do texto.

Uma das atribuições do professor no processo de leitura é “buscar formar leitores aptos a desenvolverem comportamentos adequados frente a diferentes tipos de texto” (MARQUESI, 1994), ressaltando a importância da interação verbal, Marquesi observa:

Na verdade, acredito que a aula de leitura seja, de fato, o espaço para o professor transformar o leitor em sujeito do processo, e tal transformação exige que este sujeito revele o conhecimento que possui, para poder se envolver e em seguida ter uma interação com o texto ser lido. Trata-se de uma postura em que a interação oral antecede a interação com o texto (MARQUESI, 1994).

Marquesi acrescenta que o sucesso da prática de leitura em sala de aula “depende da habilidade do professor em controlar o tópico, aproveitar as contribuições dos alunos para sua progressão e, acima de tudo, em compor com a classe um grupo cujos participantes se revezam no jogo da ação verbal” (MARQUESI, 1994).

A referida autora propõe que uma unidade de aulas de leitura compreenda duas etapas de interação verbal. Uma acontece antes da leitura e a outra posterior a ela. Na primeira etapa “o professor cria condições, através da discussão de um texto do universo do aluno, para motivar, facilitar e causar a aceitação do texto que será lido”. Nesta fase, o aluno tem a oportunidade de situar o tema proposto no texto dentro de seu conhecimento prévio.

A leitura, propriamente dita, é realizada individualmente. Os alunos “desenvolvem, por escrito, exercícios que os levem a repetir, parafrasear, inferir,

completar, corrigir, exemplificar, enfatizar e resumir; elaboram um diagrama sistematizando o tópico e os subtópicos do texto lido; fazem o resumo do texto". na última etapa, os alunos apresentam e explicam seus resumos, além de apresentarem as ideias que surgiram ao longo do processo. O professor, por sua vez, tece comentários sobre os diagramas apresentados e destaca "as ideias principais do texto, o tema central e os aspectos específicos da presença de cada leitor no texto lido" (MARQUESI, 1994).

Na perspectiva de Marquesi, "uma abordagem de leitura que passa pela interação verbal contribui, de fato, para a formação de um leitor que assume uma postura ativa e, portanto, um papel fundamental no processo de seu crescimento intelectual" (MARQUESI, 1994). De fato, o estudante universitário tem sua própria parcela de responsabilidade no processo de leitura.

A construção do conhecimento, a partir do conteúdo apresentado em sala de aula com as experiências vivenciadas e percebidas pelos alunos fora dos muros escolares, tende a tornar-se um empreendimento social. Quando os alunos se sentem responsáveis pela participação ativa na construção de seu próprio conhecimento, seu interesse em aprender se torna ainda maior. Ele não vai calar as perguntas que precisa fazer, nem as respostas que conseguir formular.

É neste contexto que Paulo Freire , em uma palestra apresentada no *XI Congresso brasileiro de biblioteconomia e documentação*, posteriormente transcrita para compor o livro *A importância do ato de ler*, declara:

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizados ou participantes de cursos universitários; se alunos de escola de primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de se falar a que corresponde o nosso direito de escutá-los (FREIRE, 2011, p. 37,38).

Numa sala de aula centrada no aluno, e não na suposta sabedoria professor, educador e educando partilham o poder. Na visão sociointeracionista da educação

contemporânea, o papel do professor passou por uma redefinição. Hoje, ele já não é visto como um fornecedor de informações. Ele é visto como mediador. Haja vista que a melhor forma de facilitar a interação produtiva com o conteúdo, em outras palavras, desenvolver as habilidades, competências e ajustamento às estruturas de cada profissão, é atestar a relevância do conteúdo e relacioná-lo a sua prática no mundo concreto de configurações históricas, culturais e simbólicas, sem omitir a responsabilidade que o futuro profissional precisa ter no cuidado com a vida.

3.3 O perfil atual do universitário brasileiro

O ex-Ministro da Educação, Mendonça Filho (2017, apud CARDOSO), relata que os dados Censo da Educação Superior de 2016 atestaram uma redução do número de matrículas nos cursos superiores. Ele explica que isso se deu, em parte por causa da crise econômica que afeta o país, e em parte, por causa do baixo número de alunos que concluem o ensino médio. Mendoça Filho afirma que, para elevar o número de concluintes, seria necessária uma mudança nas políticas públicas de médio e longo prazo.

Em 2016, o número de alunos nas instituições particulares correspondia a 75,3% e 24,7% nas entidades públicas. Em ambas as redes, o número de mulheres é maior. Em se tratando de cursos presenciais, para cada estudante na rede estatal, há 2,5 matriculado em instituições privadas. Os cursos de bacharelado correspondem a 61,5% das matrículas. A licenciatura corresponde a 20% e os cursos tecnológicos abarcam 17,8%. Mendonça Filho (2017, apud CARDOSO) garante que os cursos tecnológicos se tornaram uma tendência porque respondem às demandas do mercado de trabalho.

Rodrigo Capelato (apud FARJADO), diretor-executivo do Semesp, grupo de mantenedoras da educação acadêmica no Brasil, revela que o número de matriculados nos cursos a distância teve um aumento de 7,2%, e que as informações obtidas pelo Semesp permitem traçar o seguinte perfil dos alunos matriculados nos cursos EaD: eles têm idade média de 30 anos, são casados, e

trabalham para sustentar suas famílias. Capelato diz que um dos pontos frágeis do ensino a distância é a qualidade.

No entendimento de Carlos Bielschowsky (apud FAJARDO, 2018), ex-secretário do ensino a distância do MEC, apesar da sociedade e o mercado de trabalho não mais enxergarem o ensino a distância de forma preconceituosa, e mesmo que sua qualidade não seja muito inferior à dos cursos presenciais, fato é que os números do Enade denunciam uma diferença no desempenho. Ele conclui dizendo que o governo federal precisa supervisionar o ensino a distância de forma mais rígida para entender o problema da qualidade.

Na busca por alternativas para ampliar o acesso dos brasileiros ao ensino superior, o governo deu autonomia às universidades, centros universitários e faculdades que tiveram nota mínima no patamar que justifica a sua existência, a abertura de até 50 polos EAD (Ensino a Distância). Na ânsia de atrair novos alunos, a maioria das IESs oferece vagas com preços baixos. Ao refletir sobre as questões ligadas ao ensino a distância e seus indicadores, Araújo Filho (2018, p. 25,26) entende a expansão de matrículas na rede privada não é sinônimo de democratização do ensino, porque as opções de cursos são ainda restritas. O professor lamenta o fato de que “obter um diploma geralmente torna-se um fim em si mesmo” (p. 26), e assevera que a realidade tem mostrado um número crescente de estudantes buscando um diploma qualquer, desde que o programa de ensino seja de fácil acesso, mesmo que não ofereça um treinamento de qualidade.

A falta de uma fiscalização efetiva de boa parte das instituições que oferecem cursos EAD quanto à acessibilidade, recursos tecnológicos e condições técnicas das instalações para o exercício da educação a distância representa um grande problema (SILVA, C; 2018). Muitas IES têm empregado monitores e tutores que sequer são especialistas, para tirar dúvidas de atividades e textos publicados nas plataformas digitais. Tudo se resume a uma leitura básica dos textos e a resolução de listas de exercícios. Assim, alguns aspectos fundamentais do processo de ensino/aprendizagem deixaram de ser prioridade, como por exemplo: a interação entre educadores e educandos, o trabalho coletivo entre colegas de classe, e a questão do protagonismo na solução de problemas.

Cesar Silva, professor, administrador e presidente da Fundação de Apoio à Tecnologia, alerta para o fato de que não podemos ignorar o constante declínio do sistema educacional brasileiro das posições no *ranking* de universidades mundiais. Na América Latina, o Brasil perdeu a liderança para o México. Para Silva, “A atração de estudantes com base apenas em preços baixos, somada à baixa remuneração paga a professores, falta de apoio ao estudo e ausência de organização metodológica, desvalorizam o bem mais significativo que um cidadão pode possuir: o seu saber (SILVA, C; 2018).

Na pesquisa *Brasil: o estado de uma nação* (2006), no capítulo concernente aos atrasos, conquistas e desafios da educação brasileira, encontramos uma reflexão sobre a problemática da qualidade do ensino superior, refletida no perfil do ingressante das universidades:

No fundo pode ser que o maior problema de todos, no caso do ensino superior, seja a fragilidade da preparação com que os alunos lá chegam. Universidades e faculdades não têm problemas de infraestrutura física; não têm problemas de encontrar mais mestres, doutores ou pessoas com experiência docente no mercado de trabalho. Mas o nível dos alunos que ingressam no superior é o reflexo direto da pobreza dos níveis anteriores (TAFNER. 20016, p.170).

O número de ingressantes nas instituições de nível superior no Brasil dobrou, nas últimas décadas, mas, continua pequeno, se comparado aos números dos países desenvolvidos e alguns emergentes. O aumento do número de brasileiros recebendo o diploma não trouxe a satisfação do mercado, o que fez com que especialistas, organizações empresariais e consultores de recursos humanos começassem a usar o termo "geração do diploma"⁶.

José Pastore sociólogo e especialista em relações do trabalho da Faculdade de Economia e Administração da USP, afirma que as empresas não mais buscam

⁶ Entende-se por geração do diploma, “uma gama de milhões de indivíduos que cursaram a graduação, mas permanecem despreparados para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo”. Disponível em: <https://caputconsultoria.com.br/artigos338-a-geracao-do-diploma/>

diplomas, currículos e recomendações, pois, “o tempo do pistolão e do apadrinhamento acabou”. Ele assevera que “as empresas contratam respostas e profissionais curiosos e que têm capacidade de apreender continuamente. Daí a importância da boa educação” (PASTORE, 2005).

Uma das queixas e preocupações dos empresários em geral, é justamente a deficiência que os recém-formados apresentam, quando precisam escrever um relatório, porque infringem as normas gramaticais, ou fazer um orçamento, porque não conseguem resolver equações simples. Especialistas apontam a precariedade na educação oferecida por muitas faculdades como resultante da comercialização de diplomas. “Ocorre que a explosão de escolas superiores não foi acompanhada pela melhoria da qualidade. A grande maioria das novas faculdades é ruim,” afirma Pastore (2005).

O Instituto Paulo Montenegro, já mencionado, revelou, em uma pesquisa, o índice de 38% de analfabetismo funcional entre os universitários brasileiros. Isso quer dizer que quatro entre dez universitários conseguem ler, mas são incapazes de compreender ou interpretar.

A ausência de uma formação integral que se preocupa em ensinar postura ética e política é um fator evidente. O professor do Insper, Marcus Soares (apud COSTAS, 2013), critica o grande número de jovens que têm vivência acadêmica, mas não sabem se comportar em uma empresa, tampouco respeitar diferenças. Em geral, espera-se que o estudante acesse o conhecimento acumulado pela sociedade, não apenas no que diz respeito à aplicação de conhecimentos científicos e técnicos, mas à convivência sadia e produtiva com todos os membros da comunidade.

3.3.1 A responsabilidade do aluno no processo de leitura

Corrêa (2001, p. 59) fala de professores universitários que se deparam com classes de alunos que são, na verdade, “leitores que não conseguem fazer relações entre os vários aspectos contidos nos textos que leem, mas não interpretam, ou apresentam posicionamento crítico frente às ideias do autor”. Severino (2016)

explica a razão da dificuldade que os estudantes encontram na compreensão precisa do conteúdo de textos com teor científico e filosófico, o que constitui um grande obstáculo para a prática do estudo e a aprendizagem:

Habituados à abordagem de textos literários, os estudantes, ao se defrontarem com textos científicos ou filosóficos, encontram dificuldades logo julgadas insuportáveis e que reforçam uma atitude de desânimo e de desencanto, geralmente acompanhada de um juízo de valor depreciativo em relação ao pensamento teórico (SEVERINO, 2016, p. 53)

Quando adentra a universidade, o estudante percebe que a leitura assume um papel central no processo de aprendizagem. Ele conclui que ler é uma atividade multifacetada, e que deveria, nesse ponto de sua caminhada acadêmica, já ter domínio sobre a mesma. Percebe, também, que a ausência de fortes habilidades de leitura prejudica o aprendizado de partes significativas de um curso de estudo, mas ainda não tem consciência de que uma leitura proficiente lhe trará benefícios que vão além de sua formação técnico-científica, porque desenvolve sua sensibilidade a valores culturais de forma que intervenha ética e politicamente no processo da vida em sociedade.

Muitos estudantes se frustram quando percebem que as abordagens de leitura usadas até aquele momento não possibilitam uma absorção realmente significativa do conteúdo dos textos acadêmicos. Não conseguem construir uma compreensão precisa, porque estão acostumados a uma leitura passiva. Como consequência, passam a considerar a leitura dos textos um mal necessário, e podem até mesmo acreditar não serem suficientemente bons para a universidade. Muitos desistem no início ou no meio do caminho por acreditarem que a vida universitária é só para os mais fortes, aqueles que conseguem vencer fracassos e frustrações, ou para aqueles que vêm de um *background* cultural privilegiado.

Em 2015, a fundação Lemann disponibilizou os resultados de uma pesquisa intitulada “Projetos de Vida,” com o objetivo de subsidiar as discussões a respeito dos currículos escolares. Foram entrevistados alunos, empregadores, professores universitários, especialistas e ONGs. A pesquisa revelou que o jovem estudante vê o

atual modelo de ensino brasileiro como incapaz de prepará-los para a vida, pelo excesso de conteúdo e atividades que não auxiliam no desenvolvimento de habilidades que os capacitem a colocar a teoria em prática. As respostas dos estudantes não foram as únicas a deixar transparecer essa visão negativa. Na verdade, os especialistas, os professores universitários e os empregadores comungaram do mesmo pensamento.

Os dados revelaram que os alunos das faculdades particulares são os que mais apresentam dificuldades de leitura e interpretação de textos e articulação entre respostas e teorias. Em geral, a pesquisa revelou que, no quesito leitura e interpretação textual, o fato de os alunos estarem acostumados a decorar o conteúdo e buscar a informação imediata e simplificada dificulta o desenvolvimento do curso, e uma postura crítica em relação ao conteúdo. Um exemplo prático dessa problemática é a facilidade que o aluno apresenta para efetuar pesquisas na internet, e a dificuldade de adequar os resultados das buscas ao teor das disciplinas.

A Fundação Lemann (2018), faz uma reflexão sobre os resultados da pesquisa mencionada, e infere que, enquanto os professores esperam que os alunos sejam capazes de organizar suas ideias, opinar de forma crítica e defender seus argumentos, a sociedade espera que eles já tenham desenvolvido uma série de habilidades e consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais.

Henrique Neto (2018, apud FUNDAÇÃO LEMANN), chefe do Centro de Graduação da Fundação Getúlio Vargas, acredita que o diagnóstico da pesquisa representa a realidade. Ele afirma que, de fato, o ensino médio prepara o aluno para fazer o Enem, mas não o prepara para enxergar o mundo. E que a universidade se vê diante da responsabilidade de uma alfabetização acadêmica.

Em termos práticos, todos os entrevistados apontaram a formulação de um novo modelo educacional como solução para os problemas apresentados. Eles sugeriram que a construção da Base Nacional Comum seja um ponto de partida para essa conquista.

Os dados do Pisa apresentados nesta pesquisa confirmam a preocupação com o quadro de leitura universitária, porque indicam que 51% dos estudantes não ultrapassaram o nível 2, que a OCDE (2015) estabelece como mínimo para o exercício pleno da cidadania, levando em consideração a sua capacidade de leitura.

Os resultados apontam que os universitários, em geral, têm dificuldade de lidar com a leitura de textos e documentos oficiais, como informações veiculadas na imprensa. Além disso, apresentam dificuldades de integrar as informações que obtêm aos contextos. Os resultados do Pisa (OECD,215) também revelaram que a média brasileira se manteve desde a última pesquisa, ou seja, houve uma estagnação no sistema educacional, em termos de aproveitamento.

Assim se cumpre o que Severino evidencia em *Educação, sujeito e história*: “o produto imediato da educação não é material, mas é socialmente útil, sob a forma de um serviço necessário à sociedade” (SEVERINO, 2012. p. 71).

Com efeito, a prática da leitura não é somente uma exigência acadêmica como um fim em si mesma, mas uma das ferramentas que torna possível o acesso ao acervo cultural da humanidade, que viabiliza a obtenção de uma qualificação para atender as necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, e que potencializa a inserção e participação ativa do universitário no âmbito social, político, econômico e cultural.

3.4 Uma ação conjunta dos sujeitos envolvidos no ensino superior

Foram significativas as mudanças referentes à democratização do acesso universitário ocorridas no país a partir dos anos 2000, principalmente dentro do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Tais mudanças tiveram, de fato, políticas de caráter transformador no quesito do preenchimento de vagas e inclusão de minorias desfavorecidas. Porém, ainda que os avanços nas políticas sejam inegáveis, a universidade no contexto atual vive o drama de retrocessos provocados por políticas internas, principalmente no que se refere a manutenção da qualidade da educação pública.

A universidade precisa ser entendida como uma política pública que requer atenção e investimento do Estado, porque, pela sua natureza e finalidade, é um ambiente onde se constroem debates sobre a realidade vivida pela sociedade. É também um lugar onde os elementos envolvidos produzem conhecimento,

organizam e articulam saberes com o objetivo de formar profissionais que possam atuar de forma eficiente e exercer sua cidadania plenamente.

Para que possa cumprir com o objetivo de “inserir os educandos nas forças de trabalho, da sociabilidade e da cultura” (SEVERINO, 2012, p. 67), a educação conta com a função mediadora da leitura, pois ela é “um instrumento de participação e renovação cultural” (SILVA, 2005, p. 96). Contudo, é necessário que todos os sujeitos da educação tenham consciência de seu papel no processo de leitura e atuem de forma ativa e efetiva.

No dia 6 de agosto, o Instituto Pró-Livro promoveu um relevante debate sobre a garantia do direito à leitura. O evento foi realizado na Bienal Internacional do Livro de São Paulo. A Plataforma Pró-Livro (2018) relata que a coordenadora da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, Zoara Failla, chamou a atenção para o enfrentamento da difícil situação de leitura na qual o Brasil se encontra. Ela testifica que nós, enquanto liderança governamental, instituições e professores, não estamos conseguindo formar leitores críticos e preparados para um engajamento eficiente na vida social ou profissional. Zoara fala da necessidade que temos de investir mais na formação dos professores, dar uma atenção especial às bibliotecas, no sentido de integrá-las aos currículos escolares e envolver as famílias no processo de leitura.

Em verdade, a força do cumprimento das responsabilidades de cada parte envolvida no processo de leitura não está na mera realização de tarefas acadêmicas, nem no monopólio do conhecimento, mas na capacidade de trabalhar com a realidade da sociedade para o aprimoramento da sociedade.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: A RAZÃO DE SER DA LEITURA

4.1 Os objetivos do ensino superior

O que é uma universidade, senão um local de encontros? A instituição superior de ensino é um lugar onde mentes diversas se encontram e compartilham ideias, criações e recriações; onde mentes singulares se alimentam do aprendizado da leitura do passado e do presente, e do diálogo do que poderia ser o futuro. É um lugar cuja real definição, por causa da história de cada povo, e por causa da forma como enfrentam suas lutas e dilemas, parece ser imprecisa; mas cujos resultados podem mudar a sociedade e o mundo. “É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo” (FREIRE, 2000. p. 17).

Às vezes, essas mudanças acontecem de forma vagarosa, mas deixam marcas profundas. Em *Pedagogia da indignação*, Freire menciona o uso de sonhos e projetos para a transformação do mundo, porque não devemos simplesmente nos conformar com o mundo. “Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação” (FREIRE, 2000. p. 17).

Com a pergunta: “Mas o que é legítimo esperar da universidade, em nosso país?” Severino (2017, p. 23) dá início às suas considerações em relação ao sentido integral da formação profissional no ensino superior. E a resposta é o cumprimento das exigências da tríplice dimensão na qual está inserida: epistemológica, técnica e ético-política. Em outras palavras: a omissão de qualquer dessas dimensões comprometeria a execução dos objetivos do ensino superior, visto que o futuro profissional precisará “dispor de um sólido e consistente acervo de conhecimentos científicos, dominar um amplo conjunto de habilidades técnicas e de se apropriar de sensibilidade a um amplo espectro de elementos e valores culturais” (Severino, 2017, p. 34, 35).

Severino ressalva que o ensino superior possui três objetivos que se fundamentaram através dos tempos, na história da tradição ocidental. “O primeiro objetivo é o da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas” (Severino, 2016. p. 22).

Das três dimensões da educação superior, o ensino é, seguramente, o mais praticado em todos os tipos de instituição. O objetivo é auxiliar o estudante na aquisição e desenvolvimento de habilidades de raciocínio e reflexão, abordagem e prática da profissão que escolheram. Isso requer uma práxis educativa pautada em uma pedagogia que objetiva a formação consciente, crítica e criativa do estudante.

Para a realização do ensino, que é parte do compromisso da universidade com a construção do conhecimento, espera-se que os educadores acompanhem o desenvolvimento de seus respectivos campos de atuação, de forma que se mantenham atualizados em conhecimento e expertise. Daí que se começa a perceber a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão.

O segundo objetivo listado por Severino “é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdo de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento” (SEVERINO, 2016, p. 22).

É dever dos professores e universitários se envolverem em pesquisas, contribuindo para a base de conhecimento da disciplina ou campo acadêmico. É muito comum associar a pesquisa à realização de estudos empíricos, mas os estudos teóricos também, mesmo que estes não exijam coleta de dados e pesquisa de campo.

A missão da instituição de ensino é que vai determinar os limites de envolvimento dos professores e estudantes com o objeto da pesquisa, porque é ela quem vai subsidiar os estudos. Entretanto, o grau de comprometimento dos agentes da pesquisa geralmente é maior em relação à disciplina e à comunidade científica do que à instituição local.

O terceiro objetivo do ensino superior, afirma Severino, “é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social” (SEVERINO,

2016. p. 22). Este objetivo trata do aspecto que transcende toda essa questão técnico-científica já relatada. Investiga, portanto, a formação social e cultural do ser humano, e o desenvolvimento pleno de sua sensibilidade política, ética e estética⁷, “com vistas ao delineamento do telos da vida e da própria educação, o que só pode ser feito graças à uma profunda percepção da condição humana” (SEVERINO, 2016. p. 26).

Não podemos conceber uma instituição de ensino superior sem uma forte conexão com a comunidade onde está localizada e a sociedade de forma geral. Universidades e institutos de ensino superior são grandes repositórios de conhecimento, recursos humanos e recursos físicos que não funcionariam de outra forma, que não seja atendendo às necessidades sociais. Por isso, a terceira dimensão do ensino superior deve merecer a mesmo valor que o ensino e a pesquisa.

A extensão atende as demandas da comunidade ao passo em que gera novos conhecimentos. Ela é responsável em preencher a lacuna criada entre o conhecimento gerado e o conhecimento já disponível. A extensão possibilita ao estudante praticar as teorias aprendidas, de forma a melhorar o mundo da produção, sua relação com outras pessoas, e das práticas culturais.

A indissociação do ensino, da pesquisa e da extensão é o que garante ao estudante o acesso à cidadania e à plenitude de sua formação. Porém, a educação universitária não realizaria suas tarefas de ensino, pesquisa e extensão sem as ferramentas da leitura e da escrita. Elas viabilizam a contribuição do educador ao processo de ensino/aprendizagem, e por meio delas, “o estudante poderá mergulhar no universo do conhecimento acumulado que lhe é posto à disposição,” esclarece Severino (2001, p. 77). Conhecimento esse que tornará o educando capaz de exercer um desempenho competente no âmbito da produção, e suficientemente consciente do sentido de seu existir na história. A instituição é, pois, um espaço para a formação de uma cidadania inteligente, resistente à alienação e corrupção da democracia.

⁷ Severino entende que a sensibilidade estética só pode ser vivenciada se for “atravessada pelo saber” (SEVERINO, 2012, p.96).

4.2 Visão filosófica da prática educativa

Segundo a visão de Milton Santos, o professor que se torna educador tem por responsabilidade interpretar o mundo para que não sejamos mais tratados como objetos - essa é uma visão muito mais abrangente do que a visão tradicional, pois trata de colocar o homem numa posição ativa na linha da realidade histórica, numa ação de atitude na concretude presente. O objetivo a alcançar é um existir histórico-social crítico e justo, para além dos objetivos de uma intervenção técnica no mundo. Mas, para que isso aconteça, é preciso ver o passado sem as lentes da ideologização. É preciso aprender com as experiências do passado e nos deixar guiar pela luz da razão. O educador precisa assumir a posição de mediador do desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, do desenvolvimento do "entendimento do homem e do meio em que vive [...], além de "estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente [...], conforme determina a LDB (2017, p. 32,33). Tudo isso para promover o cuidado com a vida humana. Quando nos apresenta sua preposição concernente à relação entre o exercício de qualquer profissão e este cuidado para com a vida humana, Severino argumenta:

Quando analisamos as profissões abrangidas no âmbito das Ciências Humanas, quando nos perguntamos o que visam [...] o professor, o pedagogo, para além de suas atividades específicas, teremos como resposta que querem explicitar as condições de existência do homem como sujeito cultural que, precisa ser formado e cuidado. Buscam entender como o homem se vivencia como sujeito cultural, como lida com sua própria subjetividade, como aprende, como ensina, como se relaciona com as demais pessoas, como quer construir sua cidade (SEVERINO, 2016. p. 48).

A prática docente universitária é um desafio complexo e contextualizado, e pressupõe escolhas éticas, julgamento de valores, crítica do senso comum, interesses sociais e políticos etc., portanto, transcende a aquisição de conhecimentos advindos da racionalidade técnica. A dimensão ética-política se traduz como um compromisso que o futuro profissional assumirá “com a democratização das relações sociais, dotando-se de uma nova consciência social,”

uma vez que tenha aprendido a se tornar sensível à dignidade humana (SEVERINO, 2017, p. 137). Com suas contribuições para explanação do sentido maior do serviço que os professores universitários prestam à sociedade, Severino nos faz entender a importância da dimensão humana na formação integral do aluno. “Assim, a questão ética que o profissional tem que colocar por ocasião de cada ato concreto é como este ato se reconstitui frente à dignidade das pessoas, até que ponto ele contribui para a construção da cidadania e da democracia (SEVERINO, 2017, p. 37).

Sobre a seriedade da formação do educador comprometido com a prática docente, Freire alerta que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2007, p. 92). E mais:

A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados (FREIRE, 2013, p. 147).

É preciso aprender para promover a aprendizagem dos alunos. Tanto o educador quanto o educando têm muito o que aprender porque as mudanças no mundo são contínuas. O currículo, a tecnologia educacional, as didáticas e metodologias mudam juntamente com a mudança de pensamentos, crenças e comportamento das pessoas. E o professor cuja sede de aprender é insaciável sempre terá maiores chances de se tornar bem sucedido. Um bom exemplo deste conceito é o fato de que os educadores mais comprometidos com o êxito de seus alunos aprendem com as leituras que exigem e indicam. Ensinar requer aprendizagem também no preparo do que será ensinado.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação e torne processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e be vivida, vai deixando claro que ela requer uma

formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2003, p. 28).

Quando argumenta sobre a docência universitária, Severino infere que “na universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem⁸ só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento (SEVERINO, 2016, p. 271). O professor, na educação atual, precisa conhecer e praticar a acessibilidade metodológica, desmistificando o processo de ensino-aprendizagem, e precisa ser um pesquisador para se torna um educador eficaz. Severino esclarece que :

Essa exigência decorre de duas injunções: primeiro, quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa ficar em permanente situação de estudo, pois o conhecimento é uma atividade histórica, que se encontra em contínuo devir. E o mínimo que se exige de um professor é que ele acompanhe o desenvolvimento do saber de sua área; mas além disso, impõe-se a postura investigativa porque o conhecimento é um processo de construção dos objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são consequências de processos de produção destes, processo que precisa ser refeito, sem o que não ocorre apropriação, o que se reforça pelas exigências da situação pedagógica de aprendizagem (SEVERINO, 2016, p. 271).

Diante do exposto, podemos afirmar que o professor universitário, na condição de mediador no processo de leitura e interpretação textual, deve ser, primeiramente, um estudante e um leitor que se posiciona de forma ativa em relação à leitura. isso parece óbvio, porque é esperado que o educador tenha domínio da disciplina que ensina, mas é fato que vivemos em um mundo globalizado que sofre mudanças constantes, e o educador não pode acomodar-se ao que sabe, porque seu conhecimento não é definitivo; pode ainda assumir outras proporções.

Numa atitude de humildade e cumplicidade, o educador deve motivar o aluno a acolher a parte que lhe cabe na responsabilidade pelo seu aprendizado e desenvolver um comportamento de maior atitude nos estudos, que seria um empenho pessoal no cumprimento das atividades acadêmicas. Assim, tornam-se

⁸ Ensinagem é um termo muito usado por Paulo Freire, inicialmente explicitado na pesquisa de doutorado *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica* (ANASTASIOU, 1998). Refere-se tanto à ação de ensinar quanto de aprender, em uma prática educativa entre professor e estudante, que seja social, crítica e complexa.

mais amplas as possibilidades da formação de profissionais mais capacitados para ingressar no mercado de trabalho, e as possibilidades de se formarem cidadãos preparados para participar politicamente da vida em comunidade, de forma autônoma.

4.3 O plano de ensino

Em Metodologia do trabalho científico, Severino (2016), quando adentra a questão da prática da docência universitária, fala do cuidado que se deve ter ao planejar o ensino. Pois o plano de ensino, “além de constituir o roteiro do trabalho docente e da caminhada do aluno, ele deve mediar a proposta educativa visada pelo curso em geral e pela disciplina em particular” (SEVERINO, 2016, p. 272). O autor aponta a aprendizagem como processo de construção do conhecimento. Por isso, diz ser necessária a “adoção de estratégias diretamente vinculadas de modo que experiências práticas possam ser mobilizadas para essa aprendizagem” (p. 272, 273).

Sobre o plano de ensino, especificamente relacionado às propostas de leitura, Carlino (2017, p. 85) alerta que seria insuficiente decidir quais textos deverão ser lidos pelos alunos. É importante que os alunos entendam porque a leitura dos textos determinados é exigida e quais são os objetivos específicos de cada leitura.

As atividades de ensino e aprendizagem precisam ser desenvolvidas de forma a promover uma abordagem mais consistente. Quando o professor, que se orienta pela visão tradicional das práticas educativas, se propõe a ensinar o conteúdo de um texto sem se preocupar em traçar um diálogo com os alunos, há uma grande chance de que os alunos jamais leiam o texto por completo e com interesse, porque ele irão preferir confiar nas explicações orais do professor e nas eventuais anotações que farão em cada aula. O professor deve, por essa razão, estimular seus alunos a assumir uma postura ativa diante de uma leitura acadêmica; questionar, argumentar, exemplificar, ou até mesmo escrever sobre sua própria interpretação do texto.

Quando o aluno e apropria dos conhecimentos e valores que vão sendo construídos historicamente pela sociedade e pela cultura, ele aprende e se desenvolve. Ele se instrumentaliza para transformar a si mesmo, a sociedade e a própria cultura. Isso por si só aponta a importância do planejamento dos objetivos do conteúdo e da forma que o mesmo será trabalhado em sala de aula.

4.2 Neutralidade na educação?

Uma educação que se renova constantemente para a formação do homem novo e da mulher nova tem por fundamento a justa medida entre prática e teoria, entre trabalho manual e trabalho intelectual e o consequente incentivo que os educandos necessitam para pensar de forma correta. Essas são as condições perfeitas para a realização dos objetivos da educação, assim argumenta Paulo Freire:

Uma educação completamente diferente da educação colonial. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso incentive os educandos a pensar certo. Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que neutralidade é impossível, afirma que a sua política é do interesse do nosso Povo (FREIRE, 2011. p. 101).

O discurso de Paulo Freire sobre a neutralidade na educação se mostra atual e merecedor de atenção e diálogos racionais entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Nos últimos anos, muito tem se debatido sobre o projeto de uma “escola sem partido”. Esse termo foi criado para transmitir a ideia de neutralidade na prática pedagógica. Mas uma pergunta permanece ainda sem resposta: será mesmo possível emitir um discurso neutro? O projeto de lei nº 193/2016, arquivado no Senado Federal, aparenta buscar a neutralidade.

A palavra neutralidade soa bem aos nossos ouvidos. Nos faz pensar em equilíbrio e harmonia. No dicionário Michaelis (2019), o termo neutralidade aparece com os seguintes significados: “condição daquele que se abstém de tomar partido,

que se mantém neutro. Caráter ou qualidade do que é imparcial". Em tempos em que a sociedade parece estar envolta em pensamentos e condutas extremistas, parece-nos apropriado pedir a neutralidade da educação. Contudo, uma questão se levanta e urge respostas: existe realmente a possibilidade de emitirmos um discurso neutro?

Educadores e educandos carregam consigo ideias, valores e crenças. Supõe-se que o professor tenha mais experiência de vida, embora esteja, assim como o aluno, numa busca constante de conhecimento. Por isso, é muito comum que o aluno entre em sala de aula, na esperança de ver em seu professor uma referência, um espelho, uma bússola que ofereça algum norteamento nas decisões que devem ser tomadas, não apenas na prática acadêmica, mas na vida social e política. Seria ingênuo da nossa parte imaginar que é possível nutrir um relacionamento diário sem deixar transparecer qualquer juízo de valor, princípios que regem nossa conduta, e as escolhas que fazemos. Diga-se de passagem, que a própria escolha dos temas a serem debatidos na sala de aula, dos autores a serem estudados e dos textos a serem lidos mostram que a instituição/educador se posicionou politicamente. Na verdade, até mesmo o fato de nos calarmos diante de um tema, demonstra nossa posição em relação ao mesmo.

4.5 A formação do leitor independente

A formação de leitores independentes não se dá, já no começo da vida universitária, de condições de leitura independente, é o que afirma Carlino (2017). De fato, a ausência da devida orientação ocasionará em tentativas falhas que impedirão a criação de recursos para o enfrentamento das dificuldades.

Se queremos um leitor que possa se autorregular é necessário que em um primeiro momento o auxiliemos a partir do nosso conhecimento dos textos que oferecemos para ler. A passagem da hétero para a autorregulação irá se produzindo na medida em que os alunos possam ir se apropriando dos instrumentos para a compreensão leitora que podemos oferecer como docentes (CARLINO, 2017, p. 89).

A passagem da dependência à autonomia na leitura dos universitários recebeu o nome de passagem da hétero para a autorregulação pelo professor de Antropologia Sociocultural, J. Wertsch. Tomando como base as teorias de Vigotsky, esse autor fala da necessidade de sermos instruídos pelos membros mais experientes de uma nova comunidade na qual desejamos ingressar. Sobre essa questão, Carlino explica:

Nessa perspectiva, o conceito de “autorregulação” se refere a uma tarefa autonomamente. Ao contrário, “heterorregulação” faz referência a um processo ou atividade dirigidos externamente. Por exemplo, uma situação de leitura na qual o aluno-leitor recebe orientação de seu professor sobre o que procurar nos textos e recebe retroalimentação posterior, para reduzir a distância entre o que ele interpreta e a interpretação esperada para a disciplina (CARLINO, 2017, p. 90).

Ainda nos estudos da teórica Paula Carlino, encontramos argumentos que apontam a alfabetização acadêmica como um processo gradual. Ela salienta que ainda mais importante que aprender técnicas de leitura é “incorporar-se a uma comunidade acadêmica com seus modos próprios de produzir e interpretar os textos de seu domínio” (CARLINO, 2017, p. 180).

O que é necessário fazer para despertar nos alunos um interesse genuíno? Como motivá-los a buscar uma preparação adequada que os tornará leitores independentes? Não podemos nos esquecer de que o ensino não se limita ao conteúdo da disciplina, nem à aquisição de habilidades para trabalhar o conteúdo. Cremos ser fundamental mostrar aos alunos em que ponto uma leitura eficiente os instrumentalizará para obter sucesso acadêmico, para atuar na profissão escolhida, e mais ainda: para o exercício da cidadania.

No último capítulo de sua obra *Escrever, ler e aprender na universidade* (2017), Carlino apresenta de forma sistemática um conjunto de princípios que podem iluminar as atividades pedagógicas de escrita, leitura e aprendizagem analisadas no livro, a saber: “1) Ninguém aprende através da recepção passiva” (p. 176); “2) Ninguém aprende de uma vez, para sempre” (p. 179); “3) Ninguém aprende sozinho uma disciplina” (p. 180); “4) Ninguém aprende por imposição, mas unicamente se se interessa por fazê-lo e confia em si mesmo para conseguir” (p.

183); “5) É inevitável certo grau de desajuste entre as expectativas do professor e o ponto de vista dos alunos, mas é preciso que o professor ofereça meios para tentar aproximar ambos (p. 186); “6) Ler e escrever são processos intelectuais que acontecem em certas práticas sociais: ferramentas para aprender dependentes de modos culturais de produzir coisas com a linguagem (p. 187); “7) Enquanto membros de uma cultura acadêmica, os docentes participam de suas práticas como se essas fossem naturais. Mas para os alunos não são” (p. 190); “8) A autonomia não apenas é uma característica de maturidade biológica que possa ser exigida de adultos em qualquer contexto. É também uma capacidade que se adquire para certo âmbito quando alguém está familiarizados com as práticas que são envolvidas naquele espaço” (p. 193); “9) Considerar a perspectiva do aluno é imprescindível em todo ensino que se preocupa com a aprendizagem (p. ; 196); “10) Para se desenvolver profissionalmente como professor e para melhorar o ensino é necessário considerá-lo como objeto de análise” (p. 201).

As estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor no intuito de mediar o aprendizado do aluno devem ser variadas. Nesse caso, citamos Almeida Júnior e Bortolin (2007) que definem o mediador, medianeiro ou mediatário, como o profissional que tem a responsabilidade de seguir junto ao leitor no caminho da sua formação continuada, quando o mesmo apresentar alguma dúvida, precisar de uma sugestão, ou se sentir desmotivado.

Não há dúvidas de que os alunos que ingressam na vida universitária tenham sido alfabetizados, pois conseguem dominar um certo nível de leitura e escrita que se construiu dentro de um contexto social. Porém, isso não é garantia de que a sua atuação na universidade seja autônoma e profícua. De fato, percebe-se que muitas instituições ignoram o problema, porque visam apenas o lucro com a venda de diplomas, pois mascaram resultados, ao contrário de resolver a questão. Eis o diagnóstico feito pela diretora-executiva do Instituto Paulo Montenegro, Ana Lúcia Lima, que afirma haver muitas instituições de ensino superior privadas que, adotam “exigências mais baixas para o ingresso e a aprovação em seus cursos, e como consequência, acabamos criando uma escolaridade no papel que não corresponde ao nível real de escolaridade dos brasileiros” (2019, SILVA, apud COSTAS).

Um dos obstáculos à vida acadêmica é a superficialidade na leitura – algo que se intensificou com o advento da internet. A leitura superficial não requer uma gama de processos sofisticados que impulsionam a compreensão e que incluem raciocínio dedutivo, habilidades analógicas, reflexão crítica e *insight*. Uma imersão precoce na leitura, principalmente de conteúdo *online*, tende a recompensar certas habilidades cognitivas, como a multitarefa, pois auxilia o estudante a desenvolver a habilidade de coleta imediata de informações, e atenção rápida às mudanças. Porém, tende a dificultar o exercício de reflexão profunda e pensamento original.

Com efeito, o imediatismo e o volume de informações disponíveis *online* podem criar nos alunos a ilusão de que eles têm o mundo na tela do computador, ou na palma das mãos, com seus aparelhos de celular. A partir de uma abordagem pedagógica, quando a informação parece tão completa, que motivação o aluno terá para questionar e aprofundar seus conhecimentos? Na perspectiva das ciências cognitiva, a leitura de conteúdo digital pode, ao contrário de beneficiar o estudante, possibilitando seu acesso ao mundo da informação, roubar-lhe a oportunidade de fomentar a análise crítica – o que comprometeria o desenvolvimento de seu intelecto.

Aqui, o papel crucial da educação reside. É preciso estimular o uso correto dos aspectos da leitura – desde as habilidades básicas de decodificação às habilidades de compreensão de nível superior. O estudante precisa ser orientado no caminho que o levará a tornar-se um leitor independente, capaz de selecionar e criticar as informações às quais têm acesso, pois nem todo conteúdo é verdadeiro, apropriado e proveitoso.

Em pesquisas que tratam do fenômeno da rapidez e até banalidade com a qual estudantes universitários fazem a leitura de textos, Wendling (2008) mostra que isso ocorre porque, geralmente, os professores se apressam a ensinar o conteúdo dos textos e avaliar os alunos de acordo com a porção de fatos e princípios que eles conseguiram absorver.

Carlino identifica pelo menos dois problemas no ensino tradicional ainda praticado em muitas universidades. O primeiro aponta uma prática comum entre os professores: planejar as aulas expositivas, de forma que possam controlar exatamente o que farão ou dirão, “quando poderia ser mais produtivo para a

aprendizagem dos alunos que planejassem tarefas pra serem realizadas pelos estudantes a fim de aprender os temas das matérias" (CARLINO, 2017, p. 15). O segundo problema é que o professor que se pauta na transmissão de conhecimento "comunica aos alunos apenas uma parte do que necessitam aprender [...] descuidam de ensinar os processos e práticas discursivas (p. 16). Segundo Carlino, nesse modelo didático tradicional, é clara a omissão "dos nossos mais valiosos saberes: os modos de questionar, de aprender e de pensar em uma área de estudos" (p. 17). Tal atitude não condiz com a atuação de um educador ou educadora que tem a libertação como objetivo. Nos termos de Freire:

Quem apenas fala e jamais ouve; quem "imobiliza" o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral [...] não tem realmente nada que ver com libertação e democracia. Pelo contrário, quem assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias (FREIRE, 2011, p. 38, grifo do autor).

A erudição é, sem dúvidas, uma excelente qualidade, mas tomá-la uma necessidade prioritária para o exercício da educação é reforçar o mito de que o professor é um transmissor de uma sabedoria ungida, inesgotável e que se alimenta de si mesma. Essa disciplina silenciadora de alunos não ultrapassa os limites da individualidade, e contraria a prática de uma vigilância na percepção e superação das aderências ideológicas em nossas atividades subjetivas e objetivas (SEVERINO, 2016).

As atividades de leitura oferecem uma ótima oportunidade de convidar os estudantes a refletir sobre o processo de sua formação. Elas criam espaços para que suas vozes sejam ouvidas. A melhoria do processo educacional só é possível quando há uma construção de relacionamentos que promovam engajamento no processo de ensino/aprendizagem. Os exercícios de leitura tornam os alunos participantes mais ativos em seus próprios processos educacionais, e por que não dizer, também tornam os professores aprendizes de seus próprios alunos. Quando essa relação de troca de saberes se firma, a experiência se completa, alcançando todos as suas dimensões.

4.6 A formação do leitor crítico

Se por um lado temos toda uma justificativa para a terrível ineficiência da leitura universitária, por outro, temos a manutenção desse quadro, pela formação precária de futuros educadores. Tudo nos parece fazer parte de um ciclo vicioso já mencionado nesta pesquisa. Não podemos permitir que isso continue, pelo simples receio de ofender os que ingressam na vida acadêmica para realizarem qualquer modalidade de profissionalização, ou pressionar os docentes, a fim de que tenham uma atuação mais qualificada. O comprometimento com os estudos que é, na verdade, parte da disciplina intelectual, deve ser constante, e independe do quanto o indivíduo já aprendeu. Ou seja, qualquer um pode começar, ou recomeçar e aprimorar cada vez mais seus conhecimentos científicos, suas habilidades técnicas e sensibilidade a valores culturais.

O que, contudo, precisa ser cobrado, tanto dos professores como dos alunos, é a preocupação com a disciplina intelectual como guia da vida científica. Disso ninguém pode se eximir. O descaso com a correção das posturas intelectuais de estudo em nossas escolas superiores é digno de lástima, levando-se em conta as consequências negativas que tem causado. Na opinião do autor deste livro, aos professores cabe exigir e cobrar dos alunos, após a devida orientação, a organização da vida de estudos, sem as falsas ilusões da facilidade de processos didáticos de eficiência duvidosa e sem racionalização creditada muitas vezes a mal interpretadas filosofias da educação (SEVERINO, 2016, p. 288, 289).

Uma das qualidades que acompanham o título de educador é a habilidade de inspirar os alunos a buscar inovação, usar a criatividade, enfrentar adversidades e pensar criticamente, sendo essa última habilidade necessária não apenas para o sucesso acadêmico, mas para o êxito na vida.

A educação é uma ferramenta que opera mudança cultural. É um instrumento para produção e transmissão de conhecimento, e ferramenta de ensino e desenvolvimento das habilidades exigidas para a intervenção do homem na natureza. É no âmbito da cultura que a educação germina e floresce. E nessa relação íntima, a educação influencia a cultura. A educação é, pois, um “exercício da liberdade do homem para estruturar o seu projeto de existência, para viver os

diferentes horizontes da cultura," (SILVA, 2005, p. 77 e 78). Quando o homem se torna consciente do seu lugar no cenário histórico-social, o exercício da leitura assume um propósito maior e prioritário. Fato é que a educação não será libertadora sem a prática de uma leitura crítica. Contudo, o educador não estará apto ao ensino de um pensar crítico se ele mesmo não receber uma preparação que o torne um profissional qualificado e crítico, autor de uma docência que opera transformação.

Severino explicita a necessidade de a Filosofia da Educação se preocupar em esclarecer o problema da ideologia que age produzindo a alienação dos educandos. Ele afirma que é preciso exercer um pensamento crítico, uma vez que "a educação é terreno fértil para a ideologização" (SEVERINO, 2012, p. 115)

Ao proceder com vigilância crítica, o conhecimento não está imune à ideologização. Mas seu critério é o atendimento de interesses universais. A crítica deve afrontar a ideologia falseadora, se ela for um conjunto de valores particularizados, desconsiderando os interesses da coletividade. Trata-se de desarmar a argumentação do discurso ideológico (SEVERINO, 2012, p. 116).

Partindo da concepção de que o educador, livre das máscaras ideológicas de sua atuação, deve se efetivar como um sujeito ativo que promove a transformação da sociedade, Severino entende que a consciência do significado da educação precisa ser estendida aos educandos, a fim de que estes experimentem viver a plenitude de sua integração à sociedade e à humanidade como um todo. Em *A importância do ato de ler*, Freire faz uma análise da docência libertadora:

A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneista. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarear, assumindo a nossa opção, que é política, se sermos coerentes com ela na prática. A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (FREIRE, 2011, p.36).

Freire demonstra claramente que a educação libertadora nada tem a ver com o modelo romântico propagado por best-sellers e filmes de Hollywood. A imagem daquele professor espontâneo e brilhante cujo desempenho encanta os alunos e muda suas vidas para sempre é um mito que precisa ser superado. A educação libertadora, aquela que promove uma mudança de vida é a soma de vários fatores, como por exemplo, “uma prática coerente com o discurso” (FREIRE, 2011, p. 37); falar com os educandos, ao contrário de falar a eles, sem “nos oferecermos a eles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los” (p. 38); “respeitar os níveis de compreensão que os educandos estão tendo de sua própria realidade” (p. 39); e nunca separar o “ato de ensinar do ato de aprender” (p. 39). Portanto, a educação libertadora é a colaboração entre todos os elementos envolvidos na educação. Daí a necessidade de uma transparência nas escolhas e decisões, respeito mútuo e cooperação.

O compromisso do estudante com sua própria aprendizagem é o envolvimento individual com atividades relevantes que são instrumentais para sua aprendizagem, atestam os autores Engers, e Morosini (2007, p. 99). O comprometimento traz o envolvimento e a motivação necessários para o cumprimento do compromisso que o aluno assume no processo de aprendizagem. Quando os universitários entendem que também são responsáveis pelas atividades que promovem sua aprendizagem, como por exemplo escrita e leitura proficientes, sua motivação e autodirecionamento assumem proporções ainda maiores.

Cabe ao professor, também, aprender a reconhecer os pontos fortes e fracos de seus alunos para ajudá-los de forma mais pessoal e efetiva e iniciá-los em um caminho de aprendizagem independente. O ensino para a autonomia requer muito zelo e tempo, mas produz bons resultados que serão observados não apenas no exercício eficiente de suas futuras profissões, mas no próprio exercício de sua cidadania.

Que caminhos percorrer para resgatar o estudante universitário desse poço de desânimo e desencanto gerados pela dificuldade de entender os textos propostos? A pesquisadora Paula Carlino reconhece a frustração do professor de nível superior que enfrentaria a realidade da escassa e deficiente leitura dos estudantes, mas expõe um quadro cíclico: “Ler fica como tarefa apenas a cargo dos

estudantes. Sua compreensão não é orientada pela nossa experiência. A leitura que realizam nasce órfã" (CARLINO, 2017, p. 80). Em seus estudos recentes, ela levanta uma série de questões para a discussão dos propósitos da leitura acadêmica, a começar pelo entendimento dos princípios gerais que regem a compreensão leitora no ambiente universitário, quando esta é entendida apenas como tarefa obrigatória. A autora prossegue:

Como hierarquiza e seleciona o estudante-leitor que sabe pouco sobre o tema que aparece na bibliografia? Que leitura estratégica pode realizar quem não escolhe ler o livro (ou texto) que tem em suas mãos, mas que foi demandado a fazê-lo? Como foca em alguns conteúdos em detrimento de outros para poder compreender o que não tem os conhecimentos prévios suficientes porque carece ainda do marco teórico que o componente que cursa precisa ajudá-lo a elaborar? Em base a quais critérios pode considerar uma informação importante ou não, se precisamente lê para aprender as noções centrais de um componente? (CARLINO, 2015, p. 81, 82)

Em suma, a autora adverte que a leitura universitária realizada por obrigação, sem que o estudante encontre um objetivo próprio levam a efeito uma leitura improdutiva. Da mesma forma, a Professora Kleiman (2015. p. 47) aponta a relevância de duas atividades na prática acadêmica: a determinação de objetivos e a formulação de hipóteses. Ela afirma que o exercício dessas atividades previne uma leitura mecânica e desmotivada que não conduza à aprendizagem, porque torna possível ao aluno refletir sobre o próprio conhecimento, o que constitui uma estratégia metacognitiva.

Muitas pessoas afirmam que a fala e a escrita são meios pelos quais os seres humanos comunicam informações e ideias. E que ler e ouvir a fala de terceiros são formas de receber informações e conceitos. Contudo, estes princípios se apresentam insuficientemente esclarecedores pois não refletem a realidade de que a comunicação humana é sempre um processo de duas vias. Sendo assim, a nossa fala e escrita são influenciadas pelo que um dia ouvimos e lemos. Assim como, quando praticamos a leitura ou ouvimos o discurso alheio, relacionamos coisas que pertencem às experiências de outros escritores e oradores. Por isso é tão importante ter em mente que quanto mais consciente o leitor se encontra da necessidade de usar seu conhecimento no momento de ler um texto e de ouvir um discurso, bem

como relacionar o lido e o ouvido ao que já se sabe, mais ativo se tornará como leitor e ouvinte.

Kleiman discursa sobre a responsabilidade mútua que se estabelece entre o autor do texto e o leitor, durante o processo da leitura:

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com ideias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais. Nesse caso, o leitor utiliza-se apenas de procedimentos descendentes de processamento do texto que se baseiam quase que exclusivamente no seu conhecimento e experiência prévios, e a voz do autor fica perdida no processo (KLEIMAN, 2016, p. 71,72).

Muito se tem debatido sobre a qualidade do ensino nos anos que precedem a ingressão dos alunos nas universidades. Essa seria uma forma de justificar a dificuldade que os alunos têm de ler e compreender um texto acadêmico. Porém, Britto (2003) salienta que o desenvolvimento das habilidades concernentes a tais práticas não depende da qualidade do ensino médio, tanto quanto dos meios de acesso que os indivíduos têm à cultura hegemônica. Ele afirma que “não se trata de dizer que o estudante não sabe ler e escrever de uma maneira geral, mas sim que não operaria com uma forma discursiva específica pelo qual a faculdade se identifica e é identificada” (BRITTO, 2003, p. 187).

Parece-nos óbvio que questão ideológica alguma pode ser desprezada. Com efeito, uma reflexão filosófica auxilia a desvendar e criticar a ideologia. É o que nos assegura Severino, quando afirma:

No desempenho de sua tarefa epistemológica, a abordagem filosófica precisa cuidar também doclareamento da questão da ideologia, pois esta faz com que a educação e a cultura acabem se transformando num mecanismo de alienação dos sujeitos educandos. [...] a relação das representações simbólicas, tanto as cognitivas como as valorativas, com a realidade objetiva se dá em dois planos: no plano manifesto, são apresentadas como resultantes de uma atividade teórica neutra e competente, dando uma expressão adequada do real; no plano latente, no entanto, elas correspondem, de fato, apenas aos interesses de segmentos privilegiados, tornando-se ideologizados" (SEVERINO, 2017, p. 60,61).

Freire (2011), nas considerações finais de sua obra *A importância do ato de ler*, não exime o educando de suas responsabilidades dentro do processo de aprendizagem:

Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se. O nosso Povo não se formará na passividade, mas na ação sempre em unidade com o pensamento. Daí a nossa preocupação em jamais sugerir aos camaradas que memorizassem mecanicamente as coisas. Daí a nossa preocupação em desafiar os camaradas a pensar, a analisar a realidade (FREIRE, 2011, p. 102).

Tudo isso nos faz entender que uma mudança de mentalidade e atitude em relação ao próprio crescimento pessoal e profissional é indispensável para que o universitário participe de forma ativa de sua própria formação integral. É imprescindível que o estudante se liberte da passividade com a qual estava acostumado nos níveis de ensino fundamental e médio. É essencial que ele entre na esfera da iniciativa, da busca de autonomia, que caracterizam a rotina universitária e as demandas do mercado de trabalho.

Severino nos oferece um referencial sobre a organização da vida universitária quando afirma que o estudante deve assumir "uma postura de autoatividade didática que precisa ser crítica e rigorosa", pois a instituição universitária "não pode ir além de sua função de fornecer instrumentos para uma atividade criadora" (SEVERINO, 2016, p. 40).

Com efeito, independentemente da precariedade do sistema educacional brasileiro, os universitários devem, o quanto antes, aprender; tornar-se engajados

com os desafios que seu aprendizado apresenta. E assim, tomar as rédeas de seu futuro profissional. Tendo em vista que a formação:

É o processo do devir humano como devir humanizador [...] modo de ser que caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade (SEVERINO, 2017, p. 133, 134).

4.7 Educar para o protagonismo do aluno na história

Cabe à formação universitária fornecer ao futuro profissional a capacidade de inserir-se na dinâmica da sociedade em que vai atuar. Esta esfera envolve desde o domínio das diferentes linguagens até a postura ética, passando pela sensibilidade política. Aliás, é nesta esfera que se insere o próprio investimento na formação filosófica dos estudantes (SEVERINO, 2017. p. 31).

O futuro profissional, que foi educado para ser protagonista de sua própria história, é “a pessoa que intervém no processo de vida da sociedade mediante a aplicação de seus conhecimentos científicos e de suas habilidades técnicas” (p. 28). Contudo, o estudante ativo encontra formas de inserir-se numa sociedade historicamente determinada, antes mesmo da conclusão de seus estudos. E está sempre apto a relacionar-se com a natureza e com seus semelhantes, e a apropriar-se dos bens simbólicos. Na leitura que Severino faz da sociedade brasileira, o conhecimento que se constrói pela educação precisa evidenciar a realidade.

Uma sociedade como a sociedade brasileira, ainda marcada por tantas carências, em todos os planos da existência histórica de sua população, depende muito da contribuição do conhecimento que tenha a ver com sua realidade. Trata-se de ferramenta imprescindível e extremamente valiosa na superação de todas essas limitações. Mas tem que ser um conhecimento desvelador dessa realidade (SEVERINO, 2017, p. 141).

As reflexões de Freire e Severino apresentam uma hegemonia, pois ambos tratam da ação humana e da existência histórica. Inspirado pelas palavras do amigo

Maurício Tragtenberg, em um debate do qual participou na PUC, em 1981, Freire afirma que “fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado” (FREIRE, 2011. p. 53).

Assim, entendemos que a função da educação, como impulsora de uma tomada de consciência por parte dos educandos, é livrar os estudantes dos grilhões da alienação impostos por ideologias que prezam pela manutenção da dominação e os privilégios de uma minoria. A educação precisa cuidar da construção de um conhecimento crítico e criativo, a fim de que o futuro profissional se encontre instrumentalizado para o protagonismo nas decisões e escolhas da comunidade. Freire salienta que o processo permanente da libertação do homem, a percepção clara das dificuldades e desafios a serem enfrentados dependerá do quanto consciente ele fizer a sua história (FREIRE, 2011, p. 54).

O ensino superior cumpre sua responsabilidade na construção da sociedade, quando instrumentaliza o indivíduo para o exercício da cidadania, e consequentemente fortalece a democracia. Sob esse prisma, Severino tece a seguinte reflexão:

Este compromisso da educação [...] tem sua gênese e seu fundamento na exigência ético-política da solidariedade que deve existir entre os homens. É a própria dignidade humana que exige que se garanta a todos eles o compartilhar dos bens naturais, dos bens sociais e dos bens culturais. O que se espera é que, no limite, nenhum ser humano seja degradado no exercício do trabalho, seja oprimido em suas relações sociais ao exercer sua sociabilidade ou seja alienado no usufruto dos bens simbólicos, na vivência cultural (SEVERINO, 2016. p. 23).

A leitura é, seguramente, um processo fundamental e imprescindível para a construção do conhecimento e um subsídio para a formação de um pensamento crítico que permita ao leitor-estudante reconhecer vieses ideológicos. Freire declara que o ato de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido” (FREIRE, 2011. p. 31, grifo do autor). “Ler para se dar conta dos sentidos acumulados da cultura humana, bem como para extraír ferramentas específicas para a produção de novos significados” (SEVERINO, 2006. p. 77). A reescrita do lido e a criação de novos sentidos propostas por Freire e Severino só darão início a um ciclo diferente se não reproduzirem as relações sociais desumanizadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão do propósito da leitura não é algo inusitado no meio acadêmico brasileiro e, mais especificamente, na área do ensino superior. Encontramos inúmeras pesquisas históricas, documentais e de campo, que buscam a implementação de ideias sobre a formação do ser humano, na mais ampla compreensão desse termo. A própria expressão “formação humana” ainda não é suficientemente entendida, e suscita estudos educacionais no país. As pesquisas que analisam o tema em questão geralmente o fazem apenas do ponto de vista teórico ou filosófico, e ainda não conseguiram transpor tal compreensão para práticas específicas, ou modelos de intervenção que possam ser cientificamente avaliados. A explicação para esse fato talvez seja o receio que as pessoas ainda têm de unir a prática científica ao pensamento reflexivo.

O presente trabalho não teve por objeto o ato da leitura pura e simplesmente como uma ferramenta que facilita a prática discente. Como dito anteriormente, a pesquisa se propôs a revelar que a leitura é uma prática imprescindível para a formação integral dos alunos. Para isso, trouxe um diagnóstico da precariedade da leitura nas práticas das instituições de ensino, dos educadores e dos educandos, enquanto sujeitos do ato de ler, além de tecer uma visão filosófico-educacional da leitura universitária como mediação pedagógica para a formação integral humana.

Não há como alcançar a compreensão do que de fato seja a formação integral do ser humano, sem buscarmos o princípio do que seja o ser humano. Então, já podemos ousar dizer que nenhuma teoria ou pensador pode orgulhar-se de ter um conhecimento exaustivo do significado de ser humano, ainda que grandes tenham sido suas contribuições nas elucidações do conceito, em seus tratados científicos ou filosóficos.

O que todo conhecimento acumulado a respeito dessas concepções nos garante é que a natureza do ser humano só pode ser plenamente desenvolvida na vida em sociedade, porque precisa apropriar-se de uma diversidade de atos que possam conduzi-lo na concretude de sua existência produtiva, política e simbólica. Nesse sentido, a educação e o conhecimento que ela produz ganham significação como instrumentos de intencionalização de todas as práticas humanas.

As instituições de ensino declaram o objetivo de proporcionar a aquisição, por cada estudante, de conhecimentos sistematizados, e apreensão de conteúdos conceituais que auxiliem no desenvolvimento do educando nas relações com símbolos, concepções e vínculos, com os quais ele exercita a ressignificação do real. É dever do ensino superior ampliar a habilidade reflexiva do aluno acerca da natureza complexa e contraditória da realidade, sempre alerta ao compromisso coletivo e ao cuidado com a vida humana. O âmbito escolar é, portanto, um contexto socializador, onde se moldam as atitudes referentes ao conhecimento e a todos os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Ora, o que está em jogo não é apenas o momento presente da vida do estudante, mas seu futuro e como ele vai pensar e agir em relação ao outro.

É por causa da condição do ser humano em toda sua complexidade, como ser histórico, social e cultural, e ser que carrega um DNA pessoal, que chegamos ao entendimento de que a sua constituição exige uma formação integral. Por isso, não cabe reduzir o processo de ensino/aprendizagem ao aspecto cognitivo, nem à busca por uma qualificação técnico-científica, mas ampliá-lo ao alcance da formação do caráter, e do desenvolvimento de uma autoconsciência, da alteridade, da reflexão sobre os valores e princípios que devem governar as relações entre as pessoas. Portanto, reconhecer e assumir a legitimidade da formação integral do estudante, implica pensar em ações pedagógicas concretas, coerentes e eficientes.

O papel das instituições de ensino superior na contemporaneidade é imenso, complexo e vital. Os desafios e oportunidades surgem maiores com as mudanças na existência humana, compreendendo implicações políticas, econômicas e sociais. A promoção e mediação da atuação de seus estudantes nos processos de cidadania e democratização faz aumentar o potencial das IES para contribuir para o desenvolvimento humano e social. Para o cumprimento deste propósito, é preciso fomentar os pontos fortes da tradição educacional: ensino/aprendizagem, pesquisa e transformação da vida em sociedade. É preciso preparar os alunos de hoje para assumirem o papel de protagonistas de suas histórias, e fortalecer os elos de engajamento entre a escola e a comunidade. É importante abreviar o abismo entre a cultura dos alunos e a cultura acadêmica, e lidar com a realidade de suas dificuldades de aprendizagem, desinteresse, passividade, e apreensão superficial de conteúdo. Compete às IES refletir constantemente sobre a prática docente.

Cada sujeito envolvido na educação superior deve assumir a responsabilidade que lhe cabe no sucesso da formação integral dos alunos: as instituições, os educadores e o próprios educandos. Como não há um sujeito sequer que assuma a responsabilidade dos outros elementos, cabe pensar em formas tangíveis de alcançar os objetivos comuns.

Apesar de reconhecerem o domínio de algumas habilidades acadêmicas, incluindo a leitura, a escrita e o pensamento crítico, como atributos fundamentais para o sucesso da formação universitária, os professores raramente as ensinam. Em geral, eles presumem que os estudantes já as tenham aprendido na educação secundária ou em alguma disciplina específica. Na realidade, grande parte dos alunos não desenvolveram habilidades de leitura acadêmica, principalmente porque a leitura em nível universitário demanda muito mais atenção e cuidado do que a leitura do ensino médio. Assim, os professores se deparam com estudantes que empregam estratégias mais simples para ler textos mais complexos, não sendo capazes de prosperar neste ato.

Os universitários precisam receber as orientações certas para melhor aproveitamento dos textos científicos e filosóficos que a universidade exige. Mas para que isso aconteça, os professores devem ser capazes de promover a alfabetização acadêmica. O que ocorre, porém, é que os professores, em seus cursos de formação, não têm sido ensinados a ensinar. Não têm tido a oportunidade de refletir especificamente sobre a complexidade da prática discursiva comuns à sala de aula.

Urge que a instituição abra um espaço para o diálogo entre professores de diferentes disciplinas, e que promova programas interdisciplinares, que em muito contribuiriam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes, e consequente melhoramento da formação dos alunos. Urge, principalmente, que as IES parem de justificar a deficiência de seus programas curriculares na falta de recursos e em debates ideológicos. O interesse dos futuros profissionais precisa vir em primeiro lugar. Caso contrário, arrisca-se a continuar outorgando títulos a profissionais incapazes de atuar eficientemente em suas carreiras e despreparados para o exercício da cidadania.

O processo da educação sem uma visão mais densa da formação é algo infrutífero, desprovido de significado. O educador, como mediador entre a instituição e o estudante, e como mediador entre a teoria desenvolvida durante o processo de ensino/aprendizagem e a possibilidade de prática pelo futuro profissional, tem nas mãos uma chance e uma chave para melhorar a qualidade da prática educacional. Isso se faz com um pensamento reflexivo sobre si mesmo, um exame crítico dos métodos utilizados na prática docente, e uma procura por formas alternativas de ensino. A autoavaliação é um instrumento eficaz para a otimização de trabalhos, e decisão sobre a escolha dos melhores métodos. Assim, é responsabilidade do professor propor atividades que não tornem o ato da leitura algo banal, ou que limitem o pleno desenvolvimento do potencial de leitura dos alunos. Quanto mais importância se der à prática da leitura acadêmica, e quanto mais visível for a possibilidade de reflexão, análise crítica e tomada de posição advinda do exercício da leitura, mais próximo o educador estará de contribuir positivamente para a formação do leitor independente e crítico.

O universitário precisa se dar conta dos reais objetivos de sua inserção na vida acadêmica. Sua participação ativa não seria basilar, se faltasse a ele o interesse em buscar o sentido de sua formação. A manutenção de sua própria motivação é também parte de sua responsabilidade. Enquanto o professor atua como orientador, o estudante trabalha no monitoramento de sua própria conduta e pensamento. Seu nível de interesse vai, por exemplo, determinar o tempo dispensado aos estudos e à prática de uma leitura profícua.

A formação integral do estudante universitário ultrapassa os limites de um preparo meramente técnico-científico – isso é fato incontestável. Ela é integral porque abarca o desenvolvimento da sensibilidade política e ética. Ela adentra o universo simbólico da subjetividade do estudante. É no âmbito universitário que o futuro profissional aprende a ter um raciocínio científico e desenvolver um espírito reflexivo, tal qual previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação para o ensino superior.

Nos primórdios do ensino superior, na Europa medieval, as elites aprendiam conhecimentos gerais com o ensino das disciplinas de teologia, filosofia e artes. A história do ensino superior no Brasil mostra que as elites sempre foram privilegiadas com o melhor ensino e as melhores condições de aprendizagem. Entretanto, as

significativas mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas pelas quais a nação atravessou, impactaram e geraram novos formatos das instituições de ensino, e novos objetivos. Porque o ensino superior prepara e detém parte relevante do “capital humano”, as instituições de ensino se veem sob pressão para atender aos propósitos do mercado de trabalho. O enfoque das abordagens utilitarista e produtivista dos sistemas educacionais foi aguçado, e a dimensão cultural e humanista parece ter sido atrofiada. Isso fez com que a educação tivesse o seu sentido reduzido à aquisição de competências para atuação no mundo produtivo.

“Esta situação degradada do momento histórico-social que atravessamos só faz aguçar o desafio da formação humana”, afirma Severino (2017, p. 136). Existe um clamor muito forte para que a educação não ignore a democracia, particularmente no que diz respeito ao processo de formação de cidadãos autônomos, críticos e éticos. Assim sendo, não se pode mais aceitar uma educação que não seja integral.

O entendimento e a prática da leitura abrem espaço para um trabalho de conscientização dos estudantes sobre a importância da cidadania e do compromisso com a dignidade humana, porque suscita reflexão e análise crítica. Profissionais de todas as áreas dependem de uma leitura proficiente, independente e crítica, que os conduza na reflexão sobre os problemas abstratos, complexos e coletivos da sociedade. Assim, quando o ensino superior se preocupar realmente em desenvolver uma pedagogia da leitura, mediação indispensável para a formação integral, passará a contribuir de forma mais significativa para o fortalecimento da democratização das relações sociais e maior qualidade de vida para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. O rei e o sujeito: considerações sobre a leitura no Brasil Colonial. In: Brasil e Portugal: 500 anos de enlaces e desenlaces, **Revista Convergência Lusíada**. n. 17, Rio de Janeiro: Real Gabinete Português de Leitura, 2000. p. 189-201.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de; BORTOLIN, S. Mediação da informação e da leitura. In: SILVA, T. E. da (Org.). **Interdisciplinaridade e transversalidade em Ciência da Informação**. Recife: Néctar, 2008. p. 67-85.
- ALVES, A. L. M. S. Leitura e Universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO/V CONGRESSO LUSOBRASILEIRO/I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO, 23. Porto Alegre. **Por uma Escola de Qualidade para Todos**. Anais. Porto Alegre: UFRGS/FEFED/PPGEDU, 2007. v. 1. p. 1-15.
- AMORIM, P. A. de; SANTOS, J. D. G. d; NOVAES, M. A. B. de; Ensino superior brasileiro: notas sobre a origem e a expansão. In: **Revista Universidade e sociedade**. n. 61. Jan. 2018. Brasília: ANDES – SN.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-20.
- ARAÚJO FILHO, Targino de. Repensando o Ensino Superior Privado no Brasil. In: **International Higher Education**. São Paulo: SEMESPN. 94. Verão 2018. P. 25, 26.
- BELTRÃO, Tatiana. **Reforma tornou o ensino profissional obrigatório em 1971**. Senado notícias. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- BERGER, M. **Educação e dependência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1977.
- BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. São Paulo: EDUSC, 2003, p. 413.
- BICIGO, Cleber. A indústria de livros no Brasil durante a ditadura militar e um caso crítico. In **Cadernos do CEOM**. Vice-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão Ano 26, n. 39. dez. 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/68271-apenas-1-6-dos-estudantes-do-ensino-medio-tem-niveis-de-aprendizagem-adequados-em-portugues>> Acesso em: 29, dez. 2018.
- BRITTO, Luiz P. Leitura e escrita de estudantes universitários. In: **Contra o consenso. Cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP, Mercado de Letras. 2003.

BOURUCHOVITCH, E., OLIVEIRA, K. L., & SANTOS, A. A. A. Propriedades psicométricas de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. In: **III Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica [CD-ROM]**. Paraíba: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica. 2007.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras. 2007. 2 ed.

CARDOSO, Daniel. MEC divulga o Censo da Educação Superior de 2016. **Eu Estudante**. 2017. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2017/08/31/ensino_ensinosuperior_interna,622359/mec-divulga-o-censo-da-educacao-superior-de-2016.shtml>. Acesso em: 21, fev. 2019.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARNEIRO, A. D. **A interpretação interpretada**: os novos conhecimentos textuais e a presença do texto nos livros didáticos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.

CORRÊA, C. H. A. Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In: Lílian Silva & Ana Moraes (Orgs.). **Entre leitores**: alunos, professores. Campinas: Komedi: Arte Escrita. 2001. p. 59.

COSTAS, Ruth. Geração diploma lota faculdades, mas decepciona empresários. **BBC News** – Brasil. 2013. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131004_mercado_trabalho_diploma_ru> Acesso em: 10, jan. 2019.

CHRISTENSEN, C. M; HORN M. B; STAKER H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. EUA: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/povir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 29, Jan. 2018.

CUNHA, L. A. A expansão do ensino superior: causas e consequências. **Revista Debate & Crítica**, n. 5, 1975.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e Compreensão**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DUFFY, G. From turn-taking to sense-making: Broadening the concept of reading teacher effectiveness. **Journal of Education Research**. EUA: University of Hawaii-West Oahu. 1983, n. 76.

DURHAM, Eunice R. **Educação Superior, pública e privada**. 2003. p. 191 – 232. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>> Acesso em: 10, jan. 2019.

ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FAJARDO, Vanessa. Ensino a distância: liberados para ensino médio, cursos EaD ainda são piores que presenciais. **BBC News** – Brasil. 2018. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46394590>> Acesso em: 10, jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____ **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14^a ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

_____ **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____ **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M.C. de; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil**. (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

FUNDAÇÃO LEMANN, **Projeto de vida**: o papel da escola nas vidas dos jovens. Disponível em: < <https://fundacaolemann.org.br/materiais/projeto-de-vida>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

GALVÃO, A. M. de Oliveira; BATISTA, A. A. Gomes. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão. n. 24, v. 4, nov./dez. de 1998.

GASPARI, Elio. A ditadura escancarada. In: **As ilusões armadas**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. 2. 2002. p. 13.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. (2^a edição) Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.

GENGHINI, E. B. O ensino superior no Brasil: fatores que interferem no rendimento escolar e a visão dos alunos sobre suas dificuldades de aprendizagem. **Revista da Educação I**. Nº 1. Universidade de Guarulhos. 2006, p. 18-30.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Da existência ao infinito**: Ensaios sobre Emmanuel Lévinas. São Paulo: Loyola, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes Editores. 2016.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática. 1998.

LDB : **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. p. 32,33.

LIMA, Regina C. de C. Paschoal, “O professor escreve a sua história”: uma análise discursiva de modos de identificação do sujeito-professor. In: **Revista Sínteses**. v.7. p. 189-200. Unicamp, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESI, S. C. Interação verbal em sala de aula: a leitura. In: **Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL**. VI. 2. Caxambu, 1994.

MARQUESI, S. C; ELIAS V. M; CABRAL A. L. T. Planos de Textos, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI; PAULIOKONIS; ELIAS (Org.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 13 – 15.

MAUÉS, Flamarion. *O mercado editorial de livros no Brasil no período da abertura (1974-1985)*. Revista Educação em debate. Ano 28. v. 1. n. 51/52. 2006.

MICHAELIS, dicionário online. São Paulo: Editora Melhoramentos. 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 15.

NEVES, Clarissa E. Baeta; MARTINS, Carlos B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: **Jovens universitários em um mundo em transformação:** uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: IPEA. 2016.

OECD-2016. **Resumo de resultados nacionais do PISA-2015**. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2018.

ORIÁ, Ricardo. 18 de abril (2002): Dia do Livro Infantil. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 97.

PAIVA, M. J. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In. LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 4359. 2000.

PASTORE, J. **O trabalho do futuro:** desafios da juventude brasileira. 2005. Disponível em: http://www.josepastore.com.br/artigos/em/em_055.htm. Acesso em: 20, dez. 2018.

PRÓ-LIVRO. IPL na Bienal: Inaf 2018 e Retratos da Leitura no Brasil. **Plataforma Pró-Livro**. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/ipl-na-bienal-inaf-2018-e-retratos-da-leitura-no-brasil/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PENIM, M; Sonia T. de S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. In: **Estudos Avançados**. V. 15. N. 42. Maio/Agosto, 2001. p. 317.

PIMENTA, Selma G. (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa e MOREIRA, Lucinéia de Souza Gomes. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. **Revista Ciências & Cognição**, 2008; Vol. 13, n. 3, p.231-242. ISSN 1806-5821 – Publicado online em 10 de dezembro de 2008.

RAMAL, Andrea C. **A nova LDB:** destaque, avanços e problemas. Salvador: Revista de Educação CEAP, ano 5, no. 17, junho de 1997, p. 05 - . 21.

REIMÃO, Sandra. **Repressão e resistência: censura a livros na ditadura militar.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2011.

ROMANELLI, O. de Oliveira. **História da educação do Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1986, 8 ed.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Importância do Ler e do Escrever no Ensino Superior. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior.** Campinas/SP: Papirus, 2006.

Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. Pró-Reitoria de graduação da Universidade de São Paulo, Cadernos de Pedagogia Universitária. 2008. n 3, p. 11 e 12.

Educação, Sujeito e história. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

Filosofia no Ensino Médio. São Paulo: Cortez, 2014.

A filosofia da educação e os desafios da educação no contexto histórico-social latino-americano da atualidade. In: GENIS, Andrea D. e GARAY Gerardo. **Filosofía de la educación: tradición y actualidad.** Curitiba: Appris, 2015.

Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

Filosofia na formação profissional: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante? São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da, **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Cesar. **O delicado cenário da educação superior.** DCI: Diário, indústria, comércio e serviços. Disponível em: < <https://www.dci.com.br/dci-sp/o-delicado-cenario-da-educac-o-superior-1.694251> >. Acesso em: 28 jan. 2018.

SMITH, F. **Comprendendo a leitura.** São Paulo: Artmed Editora. 2003.

- SOUZA, Paulo Nathanael P. de. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira. 1991.
- SPIRO, R; BRUCE, B; BREWER, W. (Orgs.) **Theoretical Issues in reading comprehension**. Londres: Routledge. 1980.
- SUEHIRO, A. C. B., & SANTOS, A. A. A. (2009). O teste de Cloze e o desenvolvimento perceptomotor no início da escolarização. Em A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (Eds.), **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção** (pp. 187-225). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- TAFNER, Paulo (Ed.). **Educação no Brasil**: atrasos, conquistas e desafios. In: Brasil: o estado de uma nação. 2016. p. 170.
- VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 156.
- WENDLING, B. Why is there Always Time for Their Facebook but not my Textbook? Oklahoma **Higher Education Teaching and Learning Conference**, 2008.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. p. 230.
- ZILBERMAN. R. **A leitura do Brasil**: Sua Histórias e Suas instituições. Rio de Janeiro: Ática, 2004.