

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO

JULIANA PEREIRA SCOSS BÖLL

**LEITORES UNIVERSITÁRIOS: *HABITUS* E DILEMAS NO PROCESSO DE
INSERÇÃO DO ESTUDANTE NA CULTURA ACADÊMICO-CIENTÍFICA**

Lages
2014

JULIANA PEREIRA SCOSS BÖLL

**LEITORES UNIVERSITÁRIOS: *HABITUS* E DILEMAS NO PROCESSO DE
INSERÇÃO DO ESTUDANTE NA CULTURA ACADÊMICO-CIENTÍFICA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Maria Netto Machado

Coorientadora: Prof^a. Dra. Vera Regina Roesler

**Lages
2014**

JULIANA PEREIRA SCOSS BÖLL

**LEITORES UNIVERSITÁRIOS: *HABITUS* E DILEMAS NO PROCESSO DE
INSERÇÃO DO ESTUDANTE NA CULTURA ACADÊMICO-CIENTÍFICA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Maria Netto Machado

Coorientadora: Prof^a. Dra. Vera Regina Roesler

Aprovado em ____/____/____

Profa. Dra. Ana Maria Netto Machado – Orientadora

Profa. Dra. Vera Regina Roesler – Coorientadora

Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz da Silva (PPGE/UNEB-BA)

Drndo. Juan Fernando Barros-Martínez (Escuela de Ingenieria de Antioquia – Colombia)

Profa. Dra. Carmem Lúcia Fornari Diez (Membro do PPGE/ UNIPLAC – Titular)

Profa. Dra. Lurdes Caron (Membro do PPGE/UNIPLAC – Suplente)

DEDICATÓRIA

*A Dona Dina, recarga do entusiasmo
que há nestas páginas.*

*Ao Leandro, que veio dar outro
sentido à leitura de minha vida.*

*Para os dois, porque os amo.
Aos meus alunos, pelo muito que
pude aprender com eles.*

AGRADECIMENTOS

A meu pai (*in memoriam*), que me permitia ler gibis em casa em um tempo em que eles eram proibidos nas escolas.

A minha mãe, que me cuidou sempre sem fazer perguntas, entendendo minha ausência.

A Leandro, por seu claro apoio ao meu trabalho acadêmico.

A Angelina, que diante dos meus excessos, com quatro anos de idade reclama: “Tia, não leia mais!”.

A Bernardo, que nasceu junto com essa pesquisa e que ao final dela já sabe como guardar os livros da tia na estante.

A meus irmãos Julio e Cristiano, pelo amor e companheirismo que precisamos retomar.

A Madelayne minha sobrinha, pelo apoio e disponibilidade em cuidar dos nossos enquanto eu me ausentava.

A meus alunos da graduação - sintam-se todos nomeados – que com seus depoimentos em meus diários de pesquisa, deram vida a algo que, sem eles, seria só um projeto.

A Ana Maria Netto Machado, minha orientadora, que foi incansável em impulsionar meu encontro com a escrita científica. Encontro que abriu possibilidades e descobertas em minha vida. Obrigada pela cumplicidade e pelo acolhimento.

A Vera Roesler, minha coorientadora, que me mostrou caminhos e me ensinou a ler as histórias de vida de meus alunos, não o que está posto, mas o que há por trás destas histórias. Obrigada pela mediação quando precisou ser orientadora e pela generosidade quando precisou simplesmente ouvir.

Aos professores do Mestrado em Educação da UNIPLAC, por seus conhecimentos, suas orientações e desafios.

A amiga Luciane Bittencourt de Oliveira, por compartilhar comigo sua criatividade, experiência e angústia nessa caminhada.

A meus colegas da Universidade do Contestado – Campus de Curitiba e da Escola de Educação Básica Sólon Rosa pelo incentivo na construção desta pesquisa. Obrigada pelo carinho e por me ouvirem, dividindo comigo suas percepções.

A todos os que colaboraram para a concretização desta pesquisa: autores, pesquisadores, examinadores das bancas, e aos sujeitos das pesquisas estudadas: os ingressantes no ensino superior.

.

"Resignar-se é uma covardia, é o sentimento que justifica o abandono daquilo pelo qual vale a pena lutar; de certo modo, é uma indignidade".

Ernesto Sabato

LISTA DE SIGLAS

ALB -	Associação de Leitura do Brasil
ANPEd -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COLE -	Congresso de Leitura do Brasil Congresso de Leitura do Brasil
CEALE -	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CMES2009 -	Conferência Mundial de Educação Superior - UNESCO (Paris/França)
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRES2008 -	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe
ENADE -	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
IEL -	Instituto de Estudos da Linguagem
IESALC -	Instituto Nacional para <i>la Educación Superior en América Latina y el Caribe</i>
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA -	Programa Internacional de Avaliação de alunos
PPs -	Projetos Políticos
SBPC -	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNICAMP -	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CENÁRIO DE LEITURA E LEITORES NO BRASIL: SOBRAM ESTUDOS, URGEM RESPOSTAS E SOLUÇÕES	19
2 DA ESCOLA BÁSICA À UNIVERSIDADE: DILEMAS DO 'LEITOR' INGRESSANTE.....	23
2.1 O ENCONTRO ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES É UM DESENCONTRO ENTRE EXPECTATIVAS	23
2.2 A UNIVERSIDADE ENVOLVE PRÁTICAS CULTURAIS PRÓPRIAS E COMPLEXAS QUE O INGRESSANTE DESCONHECE	34
2.2.1 Transmissão e Recepção Passiva do Conhecimento: Velha Conhecida!	34
2.2.2 A Cultura das Disciplinas Científicas: Sobre a Qual Pouco se Fala!	39
2.2.3 A Leitura é Incontornável para Acessar os Conteúdos de toda e Qualquer Disciplina Científica!	42
3 O QUE FALTA AOS ESTUDANTES PARA TORNAREM-SE LEITORES QUE CORRESPONDAM ÀS EXPECTATIVAS ACADÊMICO-CIENTÍFICAS?	47
3.1 INCORPORAR A LEITURA COMO <i>HABITUS</i>	47
3.2 O CONCEITO DE <i>HABITUS</i> EM PIERRE BOURDIEU	48
3.3 CONSTRUIR A AUTONOMIA EM NOVO CONTEXTO	51
3.4 RECUPERAR A AUTOESTIMA DESCONSTRUÍDA PELO IMPACTO DO INGRESSO EM ÂMBITO DESCONHECIDO SEM O NECESSÁRIO AMPARO	53
3.5 AMPARO, ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO: TEMPO DEDICADO AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO NOVO, PARA ALÉM DA DEDICAÇÃO AOS CONTEÚDOS	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	75

RESUMO

Esta pesquisa trata da leitura e do leitor na universidade, tomando como sujeitos estudantes de fase inicial de graduação de diversos cursos, isto é, na transição ou passagem da Educação Básica para a Educação Superior. A pesquisa é de cunho qualitativo e envolve trabalho empírico, mediado por diários de campo, na perspectiva trabalhada por Barbosa e Hess. Os diários analisados são resultantes dos registros de classe realizados com anterioridade, durante o planejamento, execução e avaliação de aulas de graduação do período compreendido entre 2011 e 2013. Analisamos os processos de leitura dos estudantes da graduação no âmbito universitário a partir das discussões presentes, prioritariamente, em alguns autores latino-americanos, pretendendo assim oferecer uma contribuição à discussão brasileira. Nos autores escolhidos a leitura de textos na universidade requer inclusão no meio letrado e admitir a hipótese de que as dificuldades dos estudantes de Educação Superior para ler, interpretar e compreender textos constituem um problema de inserção em uma nova cultura, a cultura acadêmico-científica, ou o ingresso em um “novo mundo”. Como se sentem os novos estudantes ao deixarem os bancos escolares da Educação Básica e adentrarem no conjunto imponente de diferentes espaços e exigências presentes em uma universidade? Que estratégias seriam necessárias para superar as dificuldades constatadas na literatura e censos nacionais e estrangeiros? Para responder a estes questionamentos priorizamos alguns textos latino-americanos pertinentes à temática, considerando que em países vizinhos há universidades com pesquisas bastante avançadas sobre leitura e leitores neste nível de formação. Autores como as argentinas Paula Carlino e Sandra Carli, os colombianos Nylza Garcia, Miguel Mendonza e Maria Victoria Piedrahita contribuem com a pesquisa no ensino superior e nos aproximam da realidade dos ingressantes nas universidades latino-americanas. São referências teóricas importantes para o desenvolvimento da pesquisa duas noções do sociólogo francês Pierre Bourdieu, *habitus* e campo científico; úteis para compreender esta atividade central ao “ofício” de estudante que é a leitura de textos acadêmico-científicos num contexto complexo, em que universidade e comunidade científica interagem. A descoberta das noções de alfabetização acadêmica (CARLINO) e de tribos e territórios acadêmicos (BECHER) são promissoras para compreensão do problema, aliadas à ideia de amparo (GRAZZIOTIN DE JESUS), acolhimento (MACHADO) e mediação (SARTRE), que é trabalhado no último capítulo da dissertação. Os resultados apontaram para o desencontro de expectativas entre docentes e estudantes e a insuficiência de orientações e esclarecimentos por parte dos professores sobre as tarefas que vigoram no espaço universitário.

Palavras-chave: Leitor e Leitura. Universidade. Alfabetização acadêmica. *Habitus*. Campo acadêmico-científico.

ABSTRACT

This research addresses the reader in reading and university students as subjects taking the initial phase of several undergraduate courses, ie, the transition or passage of Basic Education for Higher Education. The research is of a qualitative nature and involves empirical work, mediated field diaries, crafted by the prospect Barbosa and Hess. The diaries are analyzed resulting from class records made prior to, during planning, implementation and evaluation of undergraduate classes for the period between 2011 and 2013. We analyzed the reading of graduate students in the university from the discussions present primarily in some Latin American authors, thus intending to make a contribution to the Brazilian discussion. The authors selected reading texts at the university requires inclusion in the literate environment and hypothesize that students' difficulties of Higher Education to read , interpret and understand texts constitute a problem of integration into a new culture, the culture academic- scientific, or joining a "new world". How do you feel the new students to leave school banks of Basic Education and step into the impressive set of different spaces and requirements present in a university? What strategies would be needed to overcome the difficulties encountered in the literature and foreign national census? To answer these questions we prioritize some relevant to the topic Latin American texts, considering that in some countries there are universities with very advanced research on reading and readers at this level of training. Authors such as Argentine Paula Carli and Sandra Carlino, Colombians Nylza Garcia, Miguel Mendoza and Maria Victoria Piedrahita part of the research in higher education and bring us the reality of the entrants in Latin American universities. Are important theoretical references for the development of research two notions of the French sociologist Pierre Bourdieu, habitus and scientific fields; useful for understanding this central activity to "craft" the student who is reading academic- scientific texts in a complex context in which university and scientific community interact. The discovery of notions of academic literacy (CARLINO) and academic tribes and territories (BECHER) are promising for understanding the problem, coupled with the idea of protection (Grazziotin JESUS) who is working on the last chapter of the dissertation. The results pointed to the mismatch of expectations between teachers and students and the lack of guidance and information about the tasks that apply in university space.

Keywords: Reader and Reading. University. Academic literacy. *Habitus*. Academic and scientific field.

INTRODUÇÃO

O tema da leitura despertou meu interesse desde as primeiras experiências da vida escolar e universitária; na posição de estudante de graduação e pós-graduação, nas experiências profissionais, enquanto docente da Educação Básica e nos últimos cinco anos, da Educação Superior. O ingresso no magistério aconteceu em 1995 em uma escola multisseriada¹. Já naquela época apareceram minhas primeiras preocupações com as questões linguísticas, sobretudo com a leitura, pois acreditava que os conflitos relativos ao domínio da linguagem de uso (KLEIMAN, 1989) e a expressão escrita advinham da falta de leitura.

Naquele mesmo ano ingressei na universidade - no curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e Literaturas Correspondentes, na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em Lages/SC. A formação colocou-me em contato com a Iniciação Científica e a realização de pesquisas sobre a leitura na escola, na perspectiva de Kleiman (1989). Esta postula o lugar da leitura na escola como um espaço para além da alfabetização, constituindo preferencialmente sujeitos leitores, capazes de olhar reflexivamente a realidade a sua volta e capazes de fazer a opção de mudá-la de alguma forma. As dimensões históricas da leitura vieram pela participação em seminários de literatura onde tomei contato com a obra de pesquisador argentino Alberto Manguel (1997), que já naquela época significou a primeira abertura para bibliografias latino-americanas.

Ainda durante o curso de graduação, sem ter parado de ministrar aulas de português e inglês no ensino fundamental e médio, comecei a trabalhar com Oficinas de Leitura e Contação de Histórias em um projeto oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba/SC, onde residia e resido. Percebi que estes projetos aguçavam o interesse dos alunos pela leitura e traziam algumas vantagens linguísticas, tais como maior facilidade de expressão oral e escrita para os envolvidos.

Meus estudos na área de Letras foram além da graduação, tendo obtido a titulação de Especialista em Língua Portuguesa - Produção e Revisão de Textos pela UNIPLAC em 2005. A partir desse momento, passei a revisar textos, iniciando um processo de profissionalização nessa atividade. As várias incursões nessa área

¹ Denominação de escolas do meio rural nas quais um professor atende crianças de idades e níveis distintos ao mesmo tempo.

provocaram-me reflexões sobre a escrita e, sobretudo, a leitura ou a falta que ela faz.

Em 2008 ingressei na Universidade como docente de Língua Portuguesa (disciplina com uma carga horária de 60 horas na 1ª e na 2ª fase², conforme o curso), atuando nos cursos de Educação Física, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Controle e Automação, Ciências da Religião, Artes Visuais, Administração, Matemática, Direito, Letras e Pedagogia. Em todos estes cursos o ementário da disciplina tem como objeto a leitura de textos acadêmico-científicos dos respectivos campos disciplinares e áreas do conhecimento, o que configura importante mudança nas exigências que se apresentam aos estudantes recém-chegados na universidade: os ingressantes.

Até o momento da escrita destas páginas, passaram-se cinco anos de docência nestes cursos, nos quais acumulei experiências de sala de aula com estudantes universitários dos primeiros níveis, de diferentes áreas do conhecimento (um total de dez cursos, entre licenciaturas e bacharelados). É com essa experiência que iniciei o mestrado em Educação, com o desafio de encontrar respostas para as dificuldades de leitura dos alunos recém-chegados à universidade.

A reflexão que leva a querer pesquisar os leitores ingressantes na universidade, parte da constatação generalizada sobre a baixa competência leitora construída durante a escola básica em nosso país. Esse desempenho que deixa a desejar aparece nas estatísticas e *rankings* nacionais e internacionais, na farta literatura acadêmico-científica (sobretudo da área da linguística) e nos depoimentos (com caráter de queixa) dos docentes de ensino superior. Sobram estudos, pesquisas e análises, porém, os resultados práticos são pouco expressivos e seu impacto para a melhoria do cenário é reduzido.

Diante deste quadro, traçamos o objetivo de buscar respostas que abordassem o problema da leitura de universitários por caminhos diferentes dos trilhados pela comunidade científica brasileira pertinente. Identificamos inovação na produção além das nossas fronteiras, nas discussões de alguns autores latino-americanos, e começamos esta exploração por trabalhos colombianos e argentinos. A escolha se justifica pela disponibilidade dos materiais, sua acessibilidade pela semelhança da língua castelhana e a sua abundância. Também porque

² Corresponde a semestre, nomenclatura usual no Estado de Santa Catarina.

identificamos que nesses países a leitura e a escrita na Educação Superior vêm sendo trabalhadas de uma maneira bastante diferente do tratamento que apreciamos no Brasil, menos centrada na pesquisa linguística propriamente dita, e mais na Educação e na Psicologia e também antropologia. Novas formas de abordar este problema persistente geraram expectativas de possibilidades de contribuição que venha a desbloquear o problema, que poderia considerar-se crônico no Brasil.

A descoberta dos trabalhos de Paula Carlino³, por exemplo, a obra *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica* (2009), foi decisiva para a definição desta pesquisa numa vertente diferenciada. Carlino parte de um conjunto de perguntas que os professores se fazem na universidade, tanto no seu país, Argentina, como no Brasil: por que os estudantes não participam da aula? Porque lêem tão pouco a bibliografia? Porque ao escrever mostram ter compreendido mal as instruções? Onde e no que eles estavam pensando quando foram explicados os temas sobre os quais hoje os avaliamos? Para desenvolver essas perguntas, ela estabelece o conceito de alfabetização acadêmica, que teve efeitos importantes no desenrolar da pesquisa, mas trataremos de maneira explícita na parte final.

Ao incursionar em obras em língua castelhana descobrimos a influência de Carlino sobre um conjunto considerável de pesquisadores, o que revelou o caráter inovador de seus trabalhos e fortaleceu a opção escolhida para esta dissertação. Também descobrimos sua inspiração em pesquisas anglófonas de diversos países, em geral pouco estudadas no Brasil nesta área da leitura. Outra referência teórica importante que trouxemos para o debate é a de Pierre Bourdieu, levando em conta dois dos conceitos que fazem parte de suas teorizações: os conceitos de *habitus* e de campo científico. Também a obra de Tony Becher, *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, trouxe elementos importantes para enriquecer a compreensão buscada.

As perguntas que orientam a investigação seguem a seguinte direção: o que poderia ser desenvolvido ou promovido nos estudantes para se tornarem leitores que correspondam às expectativas do meio acadêmico-científico? O que falta aos docentes para efetivamente contribuir para a formação/construção desse leitor-estudante?

³ É pesquisadora da Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Com relação ao método e ferramentas metodológicas escolhidas para desenvolver a pesquisa, eles estão conectados e derivam da experiência profissional docente em cursos de nível superior. Durante os cinco anos de trabalho com tantos cursos diferentes fui fazendo registros, tanto prévios às atividades (de organização e planejamento), como posteriores (material para reflexão e avaliação de minha própria atividade), o que me permite, anos depois, revisitar as experiências que tinham sido transportadas para os registros escritos com uma finalidade, naquela época, exclusivamente profissional. Ao ingressar no Mestrado, durante as orientações de dissertação, as narrativas orais que ia comunicando à orientadora sobre os acontecimentos de sala de aula que vivenciara com os alunos (as propostas didáticas, as interações e, especialmente, os depoimentos dos estudantes) foram considerados relevantes, emergindo o interesse de trazer à tona os registros guardados, a fim de utilizá-los como fonte de pesquisa. Coube então o trabalho de desengavetar tais documentos (cadernos, folhas, blocos, arquivos digitais etc.) e organizá-los de acordo com a nova função que lhes destinamos, ressignificando-os como diários de campo. Inicialmente, ensinam Barbosa e Hess (2010) que:

[...] Sobre a perspectiva do diário, basta ressaltar a ideia de que este serve para registrar um tanto aleatoriamente o dia a dia, sem o objetivo maior que não seja o próprio registro e certa tentativa de compreensão de si próprio por parte de quem escreve (BARBOSA, HESS, 2010, p. 31).

Revisitar os registros reavivou a memória das experiências anteriores vivenciadas com os estudantes ao longo da trajetória docente, permitindo observar e debater vários aspectos relacionados às dificuldades de leitura e compreensão dos textos acadêmico-científicos, apresentados pelos alunos. A análise desse material demandou sua reorganização para nova finalidade (agora de pesquisa). Com a orientadora avaliamos os diários⁴ como capazes de trazer compreensão sobre o tema em foco: a leitura de estudantes de nível superior. Também se mostraram adequados para identificar os obstáculos que se interpõem ao domínio da leitura e as estratégias que podem favorecer esse hábito na universidade.

⁴ Esta decisão repousa também na experiência muito bem sucedida de colega de Mestrado da turma anterior, Paula Clarice Graziottin de Jesus, que defendeu sua dissertação em abril de 2013, com o título “Escrever na Educação Superior: caminhos para autoria na graduação” (PPGE/UNIPLAC, 2013) e se utilizou de um *corpus* de registros anteriores de experiências vivenciadas por ela como docente em sala de aula, como diários de campo, na concepção de Barbosa e Hess (2010). A orientadora é comum às duas dissertações.

A partir da recuperação dos diários do período anterior, orientanda e orientadora instituímos como prática o registro do discurso oral dos estudantes durante as aulas (continuidade) e também os discursos dos colegas docentes sobre as dificuldades dos alunos relativas ao ato de ler.

Durante as jornadas semanais foi criado o hábito de refletir sobre tais registros, fazendo-os, progressivamente, dialogar com a literatura que íamos trabalhando.

O planejamento e o desenvolvimento das aulas podem ser revisitados com o auxílio dos diários. As anotações que passaram a ser objeto de trabalho durante as sessões de orientação despertaram cada vez mais o interesse, e tornaram-se um recurso metodológico, constituindo-se em uma das principais fontes de pesquisa empírica. Os diários de campo serão explorados como instrumentos de identificação e descrição dos processos, discursos, pensamentos e atitudes dos estudantes em torno da leitura de textos acadêmicos, permitindo dar visibilidade e desvendar os passos envolvidos no processo.

Barbosa e Hess (2010) são autores que se dedicaram a teorizar sobre o valor e o emprego dos diários de campo como método de pesquisa. Com eles compreendemos o quanto nossos diários permitem e até facilitam a compreensão detalhada dos obstáculos à compreensão leitora, experimentados pelos estudantes nesse novo ambiente que é a universidade. Grazziotin de Jesus (2013), também empregou tal método de estudo em sua pesquisa sobre a escrita na relação entre docentes e discentes.

A rotina de registros de sala de aula não foi interrompida, de modo que novos registros, seja de autoria da pesquisadora, seja de autoria dos estudantes foram produzidos, conforme as atividades desenvolviam-se das, porém, nesta nova etapa, monitoradas e voltadas para uma atenção especial aos processos envolvidos na leitura, dificuldades e estratégias didáticas que facilitam a interpretação de textos pelos alunos; relatos-subsídio para a pesquisa.

Quanto aos sujeitos da pesquisa (sempre mediados pelos diários - pois não foram previstas nem realizadas entrevistas ou aplicados questionários de forma direta -, envolveu um conjunto de alunos dos seguintes cursos: Direito, Engenharia de Controle e Automação, Arquitetura, Pedagogia e Educação Física, Matemática, Letras e Ciências da Religião da Universidade do Contestado (*Campus* de Curitiba). Atuamos como docente nestas turmas durante o 1º semestre do ano

de 2013 e nos dois anos anteriores (2011 e 2012), sendo que os diários de campo que foram analisados dizem respeito a esses mesmos cursos nos anos de 2011 e 2012. Este coletivo de turmas envolveu um número aproximado de 150 estudantes, que foram trabalhados pela docente na disciplina de Português. Estes sujeitos são jovens e adultos entre 17 e 43 anos, provenientes de escolas públicas, particulares, áreas rurais ou provenientes de programas de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Alguns destes estudantes concluíram o ensino médio há mais de 20 anos e somente retornaram, décadas depois, aos bancos escolares.

Nesta pesquisa perseguimos a seguinte hipótese de trabalho: as dificuldades dos estudantes de Educação Superior com a leitura e a interpretação de textos constituem um problema predominantemente de pertencimento e inserção em uma nova cultura: a cultura das disciplinas ou do campo acadêmico-científico. Portanto, para a sua superação precisaríamos dar atenção e acompanhar ritos de iniciação e de passagem, bem como processar o sentido de pertencimento a este novo mundo (GARCIA, 2011): comunidade acadêmica/comunidade científica⁵.

Também o conceito de *habitus*, na concepção de Pierre Bourdieu foi considerado nesta pesquisa para esclarecer os problemas de leitura dos ingressantes na universidade. Em Bourdieu (1983), o conceito de *habitus* é apresentado por meio da necessidade empírica de compreender as relações de afinidade entre o comportamento dos sujeitos e as estruturas e condições sociais. *Habitus* é compreendido nesta pesquisa como:

... um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as suas **experiências passadas**, funciona a cada momento **como uma matriz de percepções**, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas... (BOURDIEU, 1983, p.65 grifou-se).

Cabe ainda comentar o esforço que precisamos realizar para desenvolver este trabalho em torno da leitura, abstendo-nos de enveredar pelo caminho da linguística, uma vez que é essa a nossa formação de base. A descoberta de autores

⁵ Becher (2006) por meio das expressões “comunidade acadêmica/comunidade científica”, abrange um conjunto de conhecimentos, rituais e inclusive heróis míticos de cada “tribo ou território acadêmico” como ele mesmo os denomina. No entanto, o elemento comum ou característica distintiva de tais comunidades é que tanto em seu modo de produção de conhecimento como em sua circulação e legitimação está a escritura ou o domínio das formas de comunicação próprias que provê o código escrito. O autor situa a comunicação como a alma do mundo acadêmico/científico.

que analisam o problema da leitura em uma perspectiva que não é centrada naquela disciplina exigiu uma vigilância constante. E trouxe a necessidade de mostrar uma tese principal e tentar evidenciá-la a partir de diversos autores, podendo gerar, em alguns momentos, um efeito de repetição no leitor. A novidade que representa a visão de Carlino (2009) e os demais autores que empregamos, pareceu-nos relevante e digna de difusão, justificando a insistência no mesmo ponto, abordando-o em múltiplas dimensões.

A estrutura da dissertação está organizada em três capítulos, precedidos do resumo e desta breve introdução, seguidos das considerações finais, das referências e referências bibliográficas. No primeiro capítulo procuramos trazer elementos para evidenciar a gravidade e relevância do problema abordado; no segundo capítulo procuramos mostrar a distância existente entre as práticas e rotinas da Educação Básica e as da Universidade, evidenciando o quanto essa passagem é difícil para o estudante que ingressa em um mundo estranho e novo, e o quão pouco os docentes da Educação Superior levam em conta estes elementos nas suas práticas. No terceiro capítulo procuramos responder à pergunta *o que falta aos estudantes ingressantes na universidade como leitores?*, desdobrando o desenvolvimento em três tópicos: *habitus*, autonomia e autoestima.

Para finalizar esta introdução, explicamos algumas escolhas em relação à flexão de pessoa dos verbos empregada ao longo da dissertação. Muitos leitores que contribuíram com seus olhares ao longo da produção deste texto, principalmente durante o *Seminário de Pesquisa* e a Banca de Qualificação, apontaram a variação entre o emprego da terceira pessoa, da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural. Trata-se de uma polêmica acadêmica que gera frequentes dúvidas entre os escreventes da educação superior.

O que se destaca é que, nesta dissertação, houve adoção de critérios para variar a flexão verbal e entendemos que é preciso dá-los a conhecer. Quando a autora fala de si, de sua biografia, experiências e opiniões, emprega-se a primeira pessoa do singular. Para falas individuais adotou-se, então, o uso do eu. Quando se trata de uma proposição de autora e orientadoras, não cabe o emprego do singular, pois a pesquisa foi construída diretamente por três pessoas e indiretamente por uma coletividade: avaliadores, outros pesquisadores, colegas que contribuíram na construção de entendimentos, companheiros do grupo de pesquisa. Para nossas falas, das pessoas que cooperamos na construção dos entendimentos aqui

apresentados, entendemos que justifica-se o uso do nós. Finalmente, nos casos em que falamos de um objeto, um elemento, um dado, posto de modo objetivo e alheio à subjetividade de nosso olhar, “é preciso que a linguagem situe nosso leitor” (GRAZZIOTIN DE JESUS, 2013), mostrando que há ali um fato, não um argumento, para ele, ela e aquilo, escolhemos utilizar verbos flexionados em terceira pessoa.

O debate sobre a precisão da linguagem científica é contemporâneo à própria ciência e, como tantas outras questões que incidem sobre a escrita na educação superior, costuma ser contornado com a adoção de regras mais ou menos compartilhadas pelos pares da comunidade científica, que se transmitem e reproduzem por sucessivas gerações de pesquisadores, pouco se admitindo que possam ser objeto de reflexão ou questionamento. Esta reflexão, explicitando os critérios de emprego da linguagem, tem base na ideia de que “o próprio autor não é a mesma pessoa ao longo de seu texto”(GRAZZIOTIN DE JESUS, 2013). Pelo contrário, transforma-se ao longo da escrita – e não escreve sozinho, ainda que escreva de modo relativamente solitário. “O texto é discurso, é discursividade, e, como tal, nele sempre várias serão as vozes a se pronunciar (polifonia)” (ORLANDI, 2001).

1 CENÁRIO DE LEITURA E LEITORES NO BRASIL: SOBRAM ESTUDOS, URGEM RESPOSTAS E SOLUÇÕES

Conta-se com farta produção bibliográfica sobre os problemas que envolvem a leitura no Brasil, sobretudo nos níveis iniciais da escolaridade. Progressivamente, à medida que o país consolida-se como democracia, universalizando o acesso da população, antes marginalizada, à escola fundamental e ao ensino médio, muitas pesquisas focam a leitura nesses níveis de formação (neste último, até pouco tempo em função do exame vestibular). Mais recentemente, com as políticas de inclusão por meio do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de cotas para afrodescendentes, indígenas e população de baixa renda na Educação Superior, cresce o interesse dos pesquisadores⁶ na temática da leitura neste nível de formação.

Seja no campo da alfabetização ou no campo da Educação Superior, o Brasil já conta com lideranças acadêmico-científicas com grupos consolidados. Citemos alguns exemplos como a liderança de Magda Soares, com seu consolidado grupo de pesquisas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o CEALE - *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita*, atuando desde 1990. O GT10 um dos grupos de trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação (ANPEd), denominado *Alfabetização, Leitura e Escrita*, também têm tradição e congrega pesquisadores que atuam na área da leitura.

Cabe também mencionar o Congresso de Leitura do Brasil (COLE), evento bianual realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) desde 1978, que já realizou 18 edições até o ano de 2012, quando contou com 2000 participantes, entre inscritos e convidados: foram 1.351 trabalhos apresentados, com a representação de diferentes instâncias de organização social (universidades, secretarias de educação, órgãos da administração federal, escolas de ensino básico, organizações não governamentais), diversos profissionais (professores de todos os níveis, psicólogos, bibliotecários, linguistas, historiadores, graduandos, pós-

⁶ Ainda é importante destacar que a busca por teses e dissertações defendidas no Brasil por meio do Banco de Teses da CAPES revelou apenas 20 trabalhos sobre leitura no contexto da universidade (ensino e ou Educação Superior, graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado, estudante universitário, estudante graduação, leitores da pós-graduação e interpretação de textos universidade), contra 548 dedicados à leitura na Educação Básica.

graduandos e pesquisadores inseridos em programas de pós-graduação), tanto do espaço nacional como internacional.

Numa perspectiva plural e multidisciplinar, pesquisas, programas e políticas públicas vêm sendo difundidos em espaços como o COLE, bem como relatos de experiências pedagógicas, com o objetivo de esclarecer e contribuir para a superação dos problemas de leitura apresentados pela população brasileira. A ALB, Associação de Leitura do Brasil, é outro órgão impulsionador de práticas e estudos sobre leitura; nasceu no início dos anos 1980, durante o 3º. COLE, e tem congregado, desde então, profissionais e pesquisadores interessados no estudo e discussão de questões relacionadas à leitura. Cabe mencionar também o IEL, Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, com tradição e excelência, criado em 1968, para mencionar os mais conhecidos, com maior tradição.

Desses exemplos de excelência acadêmica e da quantidade de produção científica sobre a temática da leitura e temas associados, esperar-se-iam soluções para a formação de leitores da nossa população, desde a educação infantil até os bancos universitários. Porém, os problemas têm se mostrado persistentes e de difícil superação. É o que atestam as estatísticas e o próprio desempenho dos pós-graduandos (mestrado e doutorado), que constitui um desafio complexo, não só para professores de graduação, mas também para orientadores de teses e dissertações (BIANCHETTI; MACHADO, 2012).

Identificamos que a produção científica brasileira sobre as dificuldades de compreensão leitora e seus processos é intensa, sobretudo na grande área da Linguística. Porém, a conexão entre a pesquisa na área de leitura e a formação de professores de Escola Básica e as próprias escolas parece ter se mantido frágil ao longo das décadas. Ao menos se pensamos nas escolas públicas brasileiras, isto é, na maioria de crianças e jovens que constituem a população frequentadora dos sistemas educacionais. A contribuição desta área especializada⁷ (bastante desenvolvida no Brasil), para a formação de leitores na educação escolarizada

⁷ É interessante observar a separação entre áreas, no caso do CNPq, por exemplo. A Educação está inserida na grande área de Ciências Humanas enquanto que a Linguística é outra grande área, conjugada com as Artes. O diálogo entre pesquisadores e programas, cujos trabalhos são muito especializados talvez possa ser considerado escasso, neste caso da leitura, que é atividade escolarizada e precisa das contribuições das duas áreas. Muitos Programas de Pós-graduação em Educação têm no seu quadro docente professores com graduação em Letras, mas dificilmente com Doutorado em Linguística. O próprio sistema (CAPES) induz os doutores titulados nessa área a buscar inserção em programas específicos, assim como a área de Educação prioriza os doutores em Educação. As produções interdisciplinares precisariam ser mais fomentadas provavelmente.

parece ter um impacto restrito. Corrobora esta consideração o resultado das estatísticas nacionais e internacionais sobre os níveis de proficiência leitora dos brasileiros.

Se neste início de século XXI, o Brasil tem despontado como país emergente e galgado postos no *ranking* internacional das principais economias do mundo, parece paradoxal que continuemos sendo considerados em estatísticas nacionais ou estrangeiras em condição insatisfatória, em matéria de domínio da leitura e *habitus* leitores da população, sobretudo quando comparado com outros países de desenvolvimento econômico muito menos expressivo. No exame aplicado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) a cada três anos nos países em crescimento, os brasileiros obtiveram um dos piores resultados em uma prova internacional que avaliou a capacidade de leitura de estudantes com 15 anos. O país ficou em 53º lugar de um total de 65 países. A prova é aplicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e na última amostragem no ano de 2009 os países que participaram do PISA representaram aproximadamente 90% da economia mundial.

Apesar de esse resultado significar uma melhora em relação há anos anteriores, o Brasil ficou atrás de países como o Chile (44º), Uruguai (47º), Trinidad e Tobago (51º.) e Colômbia (52º). No Ano de 2009, o foco do exame foi a leitura, mas as provas de matemática e ciências também foram aplicadas; no *ranking* da leitura, o Brasil obteve 412 pontos, enquanto a China, primeira colocada, chegou a 556 pontos.

Inúmeros trabalhos realizados na última década apontam para uma urgência em melhorar o índice de leitura dos brasileiros. A pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2012), por exemplo, feita pelo Instituto Pró-livro mostrou que são os professores os que mais influenciam os hábitos de leitura. Entre as cinco mil pessoas ouvidas em todo o Brasil, 45% apontaram os mestres como sendo aqueles que mais influenciam na capacidade leitora. Por esse motivo considera-se fundamental investir na capacitação dos professores⁸. Esta é a terceira pesquisa da série iniciada pelo Instituto Pró-livro em 2001, e foi nela que, pela primeira vez, os

⁸ Recentes iniciativas da CAPES, tais como o incentivo à criação de Mestrados Profissionais, voltados para professores de escolas públicas estaduais, visam justamente melhorar a qualificação docente. Pesquisas abordando o acesso à Educação Superior, a discussão sobre a inclusão de estudantes economicamente carentes, negros ou indígenas por meio de cotas é a predominante. Muitos desses estudos estão voltados às políticas públicas, legislação, aos programas e processos de avaliação institucional, à formação docente e às práticas gestoras.

docentes aparecem no topo da lista. No levantamento anterior (2007), as mães eram a figura mais lembrada como influente na formação de leitores. A mudança no resultado entre 2007 e 2011 fortalece a ideia de que é necessário investir na leitura dos professores, o que poderá ter efeitos na formação das crianças em termos de leitura e provavelmente impactará a qualidade da leitura dos estudantes na sequência de sua escolarização. Se o professor tem status de influenciador, precisa ser letrado, gostar de ler, compreender o que lê, interpretar e usar as leituras em seus discursos orais e escritos. No caso do Brasil, os professores têm formação universitária, diferentemente de outros países, logo, promover melhorias na leitura nos cursos superiores continua relevante.

Estratégias eficazes para dar respostas ao problema fartamente constatado dependem de uma compreensão acertada do problema. E foi diante da abundância de pesquisas e produções brasileiras em torno do problema foco desta pesquisa, da sua persistência sem solução significativa e da morosidade em que as mudanças desejadas caminham, que optamos nesta pesquisa por explorar literatura de países vizinhos que, apesar de serem países com um território, riquezas naturais e um Produto Interno Bruto menos significativo que o Brasil, têm apresentado índices de leitura superiores em avaliações e *rankings*⁹ diversos disponíveis.

Até aqui procuramos mostrar a necessidade de pesquisar-se a leitura no âmbito universitário, pois ela se relaciona à possibilidade de permanência do estudante no ensino superior, sendo a fragilidade da construção de seus processos de leitura nesse contexto barreira difícil para uma formação profissional e/ou acadêmica de qualidade.

⁹ Apesar dos questionamentos que podem ser feitos a este tipo de avaliação e seu relativismo, não deixam de dar pistas aproximativas sobre as realidades que, confrontadas com outros dados, estudos e observações das práticas profissionais.

2 DA ESCOLA BÁSICA À UNIVERSIDADE: DILEMAS DO ‘LEITOR’

INGRESSANTE

2.1 O ENCONTRO ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES É UM DESENCONTRO ENTRE EXPECTATIVAS

Quando os estudantes chegam à universidade e os professores os recebem, consideram como dado que eles sabem ler e escrever, não só no sentido da decodificação, mas também no sentido de sua competência para interpretar textos e, inclusive, produzir diferentes tipos de escritos, pois concluíram o ensino médio e se apropriaram da cultura escolar que supõe como base essas duas competências. Se considerarmos os doze anos de Educação Básica do currículo escolar brasileiro, as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são as mais presentes e as que têm maior carga horária ao longo da escolaridade. Diante disso um pressuposto está generalizado na mentalidade dos docentes: esses anos de estudo foram suficientes para habilitar o ingressante na universidade ao exercício da leitura e da escrita.

Entretanto, cada vez contamos com mais depoimentos, recolhidos por inúmeros pesquisadores e também observações cotidianas de docentes universitários, que revelam a sua perplexidade ao descobrir que, apesar de tantas horas dedicadas a essas disciplinas, os estudantes ingressam na universidade com precariedades acentuadas como as que constataam quando leem seus trabalhos ou provas dissertativas. Machado (2008) indaga a esse propósito sobre uma espécie de paradoxo que enfrentamos: afinal, por que estudamos tanto e aprendemos tão pouco? Esta pergunta não parece estar respondida pelas pesquisas pertinentes à área no Brasil, indicando a relevância de debruçar-se sobre esse momento inicial dos estudos universitários, quando o estudante faz a passagem ou transição do ensino médio à universidade.

O trabalho sobre o processo de leitura dos estudantes fica, tradicionalmente, no sistema educacional brasileiro, sob a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, que é considerado um especialista. Logo, as expectativas e exigências dos docentes de qualquer disciplina, com relação ao domínio do texto acadêmico-científico, no caso dos estudantes apresentarem dificuldades, são depositadas,

sobre os ombros do professor “da área” da leitura, de maneira praticamente exclusiva. Não havendo, no currículo escolar brasileiro, um professor especificamente dedicado à leitura propriamente dita, cabe aos professores de Língua Portuguesa esse trabalho.

Muitas teorias em torno da leitura, sejam elas orientadas para o texto, como na obra de Kleiman (2000)¹⁰, ou para o leitor, como em Silva (2005)¹¹, coincidem em situar o problema da compreensão e da interpretação da leitura no contexto sociocultural do sujeito. No caso do Brasil, levar em consideração o contexto sociocultural dos estudantes vem sendo assinalado por diversos pesquisadores como especialmente importante, uma vez que a democratização do acesso à Educação Superior (ou ‘uma universidade para todos’) é uma política pública que começou a ser implementada na última década. Como consequência, os ingressantes nas IES estão chegando, na sua grande maioria, sem a competência leitora instalada. E não parece diferente nos países dos autores hispano-americanos que trazemos para o debate. O conhecimento do qual o aluno se apropria na escola fundamental e média está longe de ser aquele que satisfaz às exigências do ensino superior, constatamos nas leituras empreendidas.

Por um lado, com seu ingresso no ensino superior, a primeira impressão e manifestação dos docentes ao se depararem com as dificuldades leitoras dos alunos é considerar tal defasagem como falha dos níveis anteriores de formação Garcia 2011, Carlino 2009, Carli 2012. Os professores não ensinaram adequadamente o que deviam ter ensinado. As dificuldades dos estudantes aparecem para os docentes como um obstáculo ao estudo da sua disciplina – esse professor é por sua vez um especialista. Por outro lado, com as pesquisas de Carlino (2009), podemos entender que, mesmo que os estudantes cheguem com razoáveis níveis de competência em leitura e escrita, os textos que circulam na universidade correspondem a um novo nível de discurso e complexidade, diferente das formas textuais que circulavam na escola de nível fundamental e médio. Mesmo se consideramos o uso da *Internet* como fonte de pesquisa para todos os níveis de formação, tanto a escolar como a universitária, as fontes permitidas e aconselhadas para estudantes de Educação Básica e as fontes destinadas a universitários não são

¹⁰ Obra em que a pesquisadora postula os aspectos que integram a leitura, revelando a complexidade do ato de compreender os múltiplos processos cognitivos que constituem a atividade em que o leitor se engaja para construir o sentido de um texto escrito.

¹¹ Com base filosófica e psicológica o autor faz uma iniciação à teoria da leitura.

as mesmas. E os estudantes não são sabedores dessa diferença. Quais, afinal, as fontes válidas ou legítimas num e outro nível de formação? Quando, onde e de que maneira o estudante irá descobrir tal diferença?

Bourdieu (1976) pode contribuir, com seu conceito de *habitus* para entender que este novo perfil de estudante que está se inserindo na educação superior via de regra não teve em sua trajetória de vida as condições e contexto cultural que permitisse a construção desse hábito em vigor na comunidade universitária e requeridos para todos seus membros, sobretudo os iniciantes. Ler não fez parte do cotidiano desses estudantes, e ler no padrão acadêmico-científico, menos ainda. Em geral é prática pouco exercida pelo novato, não se instalou na história de vida dos estudantes. Além de todos esses fatores, não há um professor que se ocupe de informá-lo ou iniciá-lo nas novas práticas que deverá adotar na universidade. Pois se considera que essa habilidade já foi construída nos níveis anteriores de escolaridade, por isso não requeria novas aprendizagens ou ensinamentos. A Universidade é um novo mundo, constitui uma nova cultura, como se fosse um país estrangeiro (GARCÍA, 2011), envolve muitas outras linguagens, exigências de rigor, de referências, todos elementos que surpreendem o universitário debutante, aos quais o ingressante precisa adaptar-se, inserir-se no novo contexto.

Durante o processo de leitura e análise dos diários de campo deparei-me com muitos relatos que permitem compreender o dilema destes estudantes. O seguinte relato, por exemplo, é de um acadêmico do curso de matemática:

*Sou Antônio, nasci no ano de setenta e cinco, fui criado no interior de Curitiba (SC), onde trabalhei somente com agricultura até o ano de 2008. Em dois mil e nove iniciei na área da educação, com o projeto Saberes da Terra, voltado para agricultura familiar, ministrando aulas práticas e teórica (sic) para agricultura sustentável, hoje trabalho com educação carcerária e **quero fazer um bom trabalho com meus alunos por isso estou estudando**. Estou a um bom tempo fora de sala de aula como aula, por tanto (sic) **tenho uma grande necessidade de adquirir (sic) novos conhecimentos para continuar nesta área de trabalho**. Sou bastante tímido e com dificuldade com o português a leitura e a escrita são muito difícil (sic) para mim. **Sempre tive vontade de cursar matemática**, porque me destaco nesta área de (sic) conhecimento, somente agora surgiu esta oportunidade para alcançar meu objetivo. (grifou-se)*

Em princípio, o relato do estudante apenas manteve minha curiosidade como pesquisadora a respeito da leitura e da escrita ou de sua carência neste sentido. No entanto ao refletir sobre a sua história de vida, um aspecto chamou-me a atenção: o interesse por ensinar. Passei a questionar o porquê de sua vontade de ser professor. Qual a origem do entusiasmo em aprender para ensinar?

Durante os meses que seguiram minha pesquisa, outros gêneros textuais foram trabalhados em outras aulas na turma de matemática. Quando a disciplina estava por encerrar o aluno entregou-me um relato histórico que respondeu muitas de minhas dúvidas com relação ao seu empenho em ser professor, do qual destaco um trecho pertinente ao tema aqui debatido:

Eu vim de uma comunidade pequena. Tem uma escola e uma igreja. As pessoas que moram no Saltinho sempre estudam naquela escola e são batizadas naquela igreja. A professora da escola e a catequista da igreja durante muitos anos foram a mesma pessoa, a minha bisavó, a dona Hilda. Ela tem uma história bem interessante e diferente das outras pessoas lá da localidade do Saltinho. Ela foi uma moça muito instruída que nasceu numa família de posses no Rio grande do Sul [...] Minha bisavó ensinava muitas coisas na comunidade, ela sabia falar de livros, de lugares, falava alemão, conversava muito bem com todos. Quando era professora, todos os seus alunos saíam da escola lendo e escrevendo bem. Pena que eu não fui aluno dela. Minha bisavó foi uma professora admirável sempre ajudando os outros e ensinado tudo o que sabia.

Estudantes cujas famílias têm formação universitária, de alguma maneira podem ter certa familiaridade com algumas das práticas e *habitus* universitários, mesmo que não frequentem tal ambiente. No caso de Antônio, o estudante de matemática, apesar de não ter convivido com dona Hilda e tampouco ter sido seu aluno, a presença da bisavó, essa personagem valorizada, digna de admiração por todos, chega a ele na forma de relatos que se repetem durante sua infância. Essas histórias (ou estórias)¹² compõem o processo de transmissão no cenário familiar, no qual o indivíduo é instado a realizar um ajustamento entre suas diferentes identidades – “a prescrita, a desejada e a adquirida”, de acordo com o sociólogo clínico francês Vincent de Gaulejac (2009a).

Se na materialidade Antônio encontrou condições de precariedade, há uma “projeção imaginária”, a partir do contexto social que o impulsiona em direção a ser alguém distinto dos demais, correspondendo aos anseios parentais. Certamente, amparados novamente nas pesquisas de Gaulejac (2009a; 2009b), certos hábitos relacionados a práticas pedagógicas, assim como o enaltecimento dos estudos

¹² Vincent de Gaulejac, em sua vasta produção bibliográfica e principalmente na obra *A história como herança: romance familiar e trajetória social* (*L’histoire en heritage: Roman familial e trajectoire social*, no original) de 2009, nos mostra que, em se tratando dos relatos ou histórias de vida, nem sempre as informações correspondem aos fatos como aconteceram em dado momento histórico. No entanto, são a maneira como o indivíduo os elabora para contar aos outros e essa percepção acerca dos acontecimentos marcantes em sua biografia é fundamental para compreendermos como se constituíram determinados “desejos” de ser isto ou aquilo (abraçar determinada profissão, por exemplo), no intuito de corresponder aos desígnios de uma história familiar. O autor salienta também a necessidade, em termos psicossociais, de “ser fiel a essa “herança” ou expectativas familiares.

como meio de ascensão social faziam parte do repertório dos pais de Antônio. Havia no interior dessa família uma herança: o “capital cultural”¹³ (Bourdieu, 1998) deixado pela bisavó. Assim, o menino cresceu “sabendo”, embora sem possuir os meios materiais inicialmente, que precisava estudar para ser professor – aquele que ensina para obter o reconhecimento social.

Em sua narrativa encontramos a identificação com a bisavó professora, reconhecida na sociedade como uma pessoa culta e por este motivo, de valor. Podemos ver nesse elemento da sua biografia a origem de seu desejo de, partindo da agricultura, buscar estratégias para tornar-se professor. É dessa forma que, de maneira indireta e determinante, um *habitus* pode manifestar-se na vida de uma pessoa. Não se trata de um ensinamento ou aprendizado intencionado, mas de circunstâncias que se cruzam na vida de um sujeito e determinam seus desejos, sem que ele entenda bem como se estabeleceu tal impulso, nem que o levou a encontrar ocupações que permitissem fazer como a sua bisavó, aquela que ele aprendeu a admirar pelos relatos.

Vemos então que, mesmo desde entornos desfavoráveis como espaços rurais, fatores pontuais como a existência da bisavó de Antonio podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita, apesar do resultado demorar a consolidar-se no padrão acadêmico esperado.

Estudantes que tiveram a infância em contextos letrados, em princípio poderão apresentar mais facilidade em fazer tal transição, pois possuem o “capital cultural” (BOURDIEU, 1998). Porém, a grande maioria dos estudantes que estão ingressando na Educação Superior no Brasil na presente década, não são oriundos da elite cultural e econômica. Com frequência são os primeiros de sua família a ter acesso à universidade (GUIMARÃES, 2006) e o fazem por meio de bolsas ou incentivos públicos ou trabalham para pagar suas mensalidades. Para estes o choque cultural costuma ter impacto importante (GUIMARÃES, 2006) e não raro desencadeia sofrimento nos jovens que podem experimentar sentimentos de desvalia.

¹³ O “capital cultural” é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*. Aquele que o possui pagou com sua própria pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital pessoal não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição (BOURDIEU, 1998, p.74)

Falamos aqui de um hiato existente entre as instituições de ensino médio e de ensino superior que é preciso preencher, pois, como mostram os estudos de Carli (2012), Garcia (2011) vem mostrando que as dificuldades de inserção na nova cultura levam, inclusive, à desistência, mesmo se o estudante obtém uma bolsa de estudos. Não se trata apenas de um problema financeiro e por isso não basta garantir o acesso dos estudantes à educação superior; é preciso fomentar a sua permanência e, mais ainda, o sucesso deste novo perfil de estudante brasileiro (NOSELLA, 1998). Cabe perguntar: quem auxiliaria os estudantes a transpor esse hiato? Em princípio o papel de mediador nessa transição poderia ser atribuído ao professor. No entanto, até que ponto estariam os docentes preparados para esta função? Até que ponto eles estão conscientes dessa conjuntura recente da educação superior brasileira? Quando as classes menos favorecidas, historicamente excluídas de formação escolar, sobretudo avançada, passam a ter oportunidades de ingressar e assim o fazem. Será que nos seus processos formativos os docentes têm espaço para reflexões acerca dessa situação?

Em nossas experiências na escola de educação básica e no ensino superior, percebemos uma espécie de ‘jogo’ no qual a responsabilização pelos déficits de leitura e escrita, apresentados pelos alunos, são atribuídos ao processo anterior: ao chegarem ao ensino superior culpabiliza-se o ensino médio; no ensino médio a o precário ensino fundamental, que por sua vez atribui os problemas de aprendizagem dos alunos à falta de interesse e apoio das famílias. As famílias, por fim, devolvem a “culpa” à escola, que em princípio, “deveria” ser a principal responsável pelo processo de escolarização e letramento dos seus filhos.

Franchi (1987), em seu estudo sobre a redação na escola¹⁴, reflete sobre a preocupação dos professores com o nível dos alunos que parece não evoluir de ano para ano e a culpabilização entre os próprios profissionais da educação sobre o desconforto que gera essa falta de evolução no processo de leitura e escrita.

Finalmente, os professores também estão preocupados e percebem o nível dos alunos baixando de ano para ano. Interrogam a causa do desinteresse dos alunos e seu fracasso. **Acusam então os programas, os alunos ou os próprios colegas de profissão.** Entretanto, por sua formação e por causa das exigências do contexto em que a escola está inserida, não deixam de transmitir certos valores aos alunos, dia após dia, ano após ano

¹⁴ Na obra “E as crianças eram difíceis...A redação na escola”, a autora narra a experiência engajada num denso processo de superação de problemas textuais apresentados por alunos de uma escola pública. A obra inclui uma farta documentação do material produzido pelo aluno bem como as atividades propostas em classe, para a melhor compreensão do processo individual.

através de certas práticas pedagógicas: a aprendizagem do sentimento de inferioridade, da submissão, a aprendizagem do “cada um por si”, da competição, do respeito do *status quo*, da ordem estabelecida por outros, do medo, do conflito. (FRANCHI, 1987, p. 12-13 grifou-se).

Estas últimas questões estão associadas a razões históricas que estabeleceram um padrão de subserviência na cultura brasileira, herdada dos colonizadores portugueses, instalando-se como um traço cultural que se manifesta em muitas frentes das práticas sociais; e também na universidade. Autores latino-americanos como Walter Mignolo (2010) e Santiago Castro-Gómez (2000) analisam estas questões que não são o foco principal da pesquisa, mas fizeram parte dos estudos realizados, para compreender de maneira mais ampla esta temática pontual da leitura na universidade. É importante salientar que o problema é persistente e nosso tema de pesquisa é atravessado por problemas de cunho histórico.

Autoras como Carlino (2009) e sua equipe de seus colaboradores e interlocutores mostraram que o caminho da responsabilização dos níveis anteriores não tem obtido resultados positivos, nem contribuído para aprimorar as práticas leitoras. Decorre dessa conclusão que compartilhamos que apoio no momento de passagem entre o ensino médio e superior é fundamental para o sucesso da aprendizagem na trajetória seguinte, para que o aluno persevere nos estudos e leve sua formação a bom termo. A inclusão do novo estudante nesse mundo diferente precisa ser processada. E acompanhar esse processo pessoal e subjetivo requer trabalho. Mas, trabalho de quem? Quem pode fazer esse acompanhamento, quando e como no contexto da organização da instituição universitária? Que tempo pode ser dedicado ao acompanhamento dos ingressantes? Quais as alternativas para processar a inclusão dos ingressantes nesse universo de práticas novas que têm sido experimentadas ou planejadas?

A entrada na universidade representa, então, um passo, uma transição difícil entre a vida de aluno da educação básica e a de estudante universitário. Faz parte e é uma quebra importante na trajetória de vida do sujeito. Superar esse umbral exige, como todo passo importante, uma iniciação, uma forma de agregação a um novo mundo, a seus usos e costumes¹⁵. Some-se a essa transição o fato de que, em muitos casos, a época do ingresso na universidade coincide com a transição entre a

¹⁵ Becher (1999), por exemplo, se refere a esse mundo novo numa perspectiva antropológica, como ‘territórios e tribos acadêmicas’, fazendo clara alusão a um campo social que se rege por regras próprias como cada sociedade.

adolescência e a vida adulta¹⁶, momento em que os jovens vivenciam conflitos de diversas ordens (NOSELLA, 1998; GUIMARÃES, 2006).

Esta compreensão vai ao encontro da tese defendida por Carlino (2009) ao referir-se à necessidade plural de “boas vindas às culturas acadêmicas” que os professores teriam que adotar como atitude de acolhida ao “forasteiro”. Nessa perspectiva, os alunos se constituem como uma espécie de imigrantes, como formula Becher (2001), que enfrentam uma nova cultura, a qual implica um processo de integração a uma comunidade alheia e os professores precisam adotá-los como membros de sua comunidade disciplinar.

As abordagens parecem levar a pensar no ‘ofício do estudante universitário’, como expressam Mendoza y Piedrahita (2010), que se relacionaria com o ‘novo mundo’ ao qual o estudante ingressa. Não se fala aqui do ofício no sentido da carreira profissional escolhida – a opção de curso, mas sim do ofício de estudante universitário. Em que consiste ser estudante universitário? O ingresso nesse ofício, consideram as autoras, precisa ser processado e não seria evidente incluir-se ou sentir-se incluído, pelo simples fato de efetuar sua matrícula num curso e começar a frequentar as aulas.

Tornar-se parte dessa comunidade implica uma nova inclusão, uma filiação, uma iniciação à cultura universitária, que por sua vez está conectada com a cultura acadêmico-científica¹⁷.

¹⁶ Cabe observar, entretanto, que uma considerável fatia dos ingressantes na universidade nesta primeira década do século XXI são adultos, que já trabalharam por anos e só encontraram a oportunidade de empreender estudos superiores em função das recentes políticas de inclusão social, no caso brasileiro.

¹⁷ Uma observação pode ser aqui introduzida e é relevante. Ela nos vem a partir das reflexões de Machado (MACHADO, LORENZINI, 2013), que chama a atenção para a seguinte problemática. A universidade não coincide com a Comunidade Científica. Cada vez mais a segunda influencia ou até pressiona a primeira. Em seus PPs (Projetos Políticos), as universidades preveem autonomia, mas na prática, à medida que empreendem o caminho da verticalização, implementando cursos de pós-graduação *stricto sensu* e consolidando programas de pesquisa, os órgãos externos como CAPES, CNPq, agências de fomento dos Estados e até organismos internacionais, acabam tendo ingerência sobre segmentos internos à universidade. Há organizações como a SBPC, ALB, ANPEd e COLE, para dar alguns exemplos bem conhecidos dos educadores brasileiros, que têm influência e estão presentes indiretamente nos discursos de alguns docentes e até incidem sobre processos decisórios dentro das universidades. Isto significa que ao ingressar na universidade, o estudante se insere em um espaço muito mais complexo do que a universidade em si. Sobre essa conjuntura o estudante não tem a menor ideia e muitas vezes nem os docentes da graduação estão cientes dessa complexidade interinstitucional; entretanto, sua vida é influenciada por essa trama de relações macroinstitucionais. Mesmo não tendo consciência de tal complexidade, o ambiente universitário é atravessado por muitos processos e atores institucionais e organizacionais, um mundo estranho para o estudante, mas que se apresenta para ele na forma de exigências acadêmico-científicas.

Tener éxito en la universidad pasaría, entonces, por un proceso de afiliación institucional e intelectual. Al lado del dominio de los contenidos universitarios, una carrera de estudiante exitosa exigiría la capacidad de insertarse activamente en este nuevo mundo para comprender los códigos, las exigencias implícitas y así dominar rápidamente las rutinas (MENDOZA e PIEDRAHITA, 2010, p. 87).

As políticas acadêmicas que nem sempre são claramente veiculadas, de uma maneira que os ingressantes as assimilem rapidamente e a diversidade de experiências negativas que eventualmente podem se dar nesse período de adaptação inicial podem afetar a autoconfiança dos estudantes e fazê-los se sentirem deslocados, fora de lugar, dificultando o desenvolvimento do sentimento de pertencimento àquela comunidade, assim como um estrangeiro em um país do qual não domina a língua e os comportamentos esperados. Nesse sentido, Carli (2012) postula que os estudantes do ensino superior são “avatares” durante o primeiro ano universitário.

Alguns exemplos vivenciados enquanto docentes sobre os estudantes em nossa universidade se enquadram na problemática discutida pelos autores acima. A disciplina que leciono, por exemplo, faz parte da grade curricular das primeiras fases do Ensino Superior, portanto não é difícil perceber o sentimento de confusão que experimentam muitos alunos quando entram na universidade. A maior parte do que a escola de Ensino Médio exigia deles passa a fazer pouco sentido de uma hora para outra. Em relatos dos estudantes registram-se as diferenças com as experiências no Ensino Médio e a exigência na maneira de produção e de relacionar-se com o conhecimento. Como se recorda um estudante vindo de escola pública de periferia:

Entre as coisas que mais me aborrecem quando vou estudar é a dificuldade que tenho em escrever, tudo o que a professora de português pede parece difícil e eu não consigo fazer, pois eu não entendo nada do que a professora pede. Na escola era mais fácil. Tudo o que eu escrevia e lia na escola estava certo. Os textos eram mais fáceis, não eram enrolados.

Alguns dos elementos do depoimento deste estudante permitem explorar questões fundamentais para evidenciar a distância que separa o mundo acadêmico-científico do universo escolar. “Tudo o que [...] lia na escola estava certo. [...] os textos [...] não eram enrolados”. Efetivamente o ensino escolar, na voz do professor ou nas páginas de livros ou mesmo da *Internet*, salvo exceções costuma ser transmitido como verdade. O questionamento ou a contraposição entre versões

distintas ou até opostas sobre a mesma temática não costuma ser o foco do ensino escolar. O que se estuda é para o aluno verdadeiro. Por isso precisa ser aprendido. Na universidade, se ela tiver esse caráter fortemente instalado, se tratará um tema sob diversas perspectivas. Poderão ler-se textos que discordam uns dos outros sobre o mesmo ponto. Então, onde está a verdade? Neste ou naquele? O depoimento do estudante indica claramente o que transparece para ele: os textos são enrolados! Quem prepara o aluno, quem o avisa, quem o previne sobre as regras do jogo em curso na universidade? Ele é pego de surpresa! E à luz destas questões parece menos surpreendente que se sinta perdido. Na sequência, o mesmo estudante revela a estratégia da qual lançou mão para sobreviver nos estudos:

[...] Tenho uma colega que “traduz” o que a professora pede, depois das explicações da professora olho para essa colega e peço que ela explique tudo o que a professora pediu, pois dificilmente eu consigo compreender com uma explicação. [...] Gosto quando vamos para a biblioteca, mesmo que eu não seja muito “amigo” com [sic] os livros me sinto a vontade procurando os conteúdos sozinho [sic]. Na biblioteca fico à vontade, mas também demoro muito, porque ainda não sei muito bem como “me virar” lá dentro, sei que tem um sistema de livros pela página da biblioteca virtual, mas não sei bem como usar. Outra coisa que me incomoda é o tempo, às vezes, quando estou começando a entender o que a professora tá explicando ou quando estou desenvolvendo alguma escrita que rendeu algo de interessante, a aula acaba. Na escola quando não dava tempo numa aula a gente terminava na outra. Na universidade isso não acontece porque sempre vem mais e mais conteúdo.

De certa forma este detalhamento vem ao encontro do hiato a preencher entre mundos diferentes, para o qual chama a atenção Carlino (2009): o mundo acadêmico e o mundo escolar. Com a citação que segue, Carlino contribui para recolocar o problema constatado nos primeiros momentos do estudante que debuta na Universidade sobre outras bases, mais promissoras do ponto de vista do encaminhamento de soluções eficazes para a inclusão dos estudantes nas formas de estudar.

En ese sentido, el problema no sólo radica en que los estudiantes no tengan las competencias lectoras y escritoras suficientes al llegar a la universidad, lo cual además constituye una de las quejas más frecuentes entre los profesores universitarios. Se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferenciada a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta (CARLINO, 2009, p.85).

Carlino, então faz outra pergunta: por que se dá esse desencontro entre o que os professores esperam dos alunos e o que eles conseguem fazer no ensino superior? O livro que a autora apresenta pretende mostrar o que os professores universitários podem fazer para diminuir, ao menos parcialmente, essa brecha inevitável. Primeiramente temos que reconhecer a existência dessa brecha. E a partir desse reconhecimento, a explicação do problema pode passar a ser buscada não no sujeito, mas entre sujeitos.

Também Floréz, Baquero e Rojas (2010), cuja pesquisa foi desenvolvida com alunos e professores da Faculdade de Educação da Universidade Pedagógica Nacional (Bogotá/Colômbia), investigaram, por meio de diários de campo e entrevistas, as estratégias cognitivas e metacognitivas propostas por professores e aquelas às quais os alunos recorrem para cumprir as exigências de compreensão de leitura dos textos acadêmico-científicos. Esse projeto foi estruturado pelas autoras a partir das exposições da etnografia educativa como uma disciplina que, neste caso particular, procurou caminhos para fazer evidente a forma como um grupo de estudantes daquela universidade assumiu o controle, a supervisão e a avaliação permanentes de seu próprio processo de compreensão de textos acadêmicos. Essas autoras ocupam-se do problema e veem a necessidade de transformar as estratégias para o trabalho com o texto acadêmico, propondo o seguinte:

Se convoca desde las políticas y desde los modelos didácticos en boga a un trabajo interdisciplinario, el que hacer docente en los pocos casos se centra em “parcelas de conocimiento” y se delega a los “especialistas” la preocupación por evaluar y transformar las estrategias de trabajo con el texto académico (FLÓREZ, BAQUERO, ROJAS, 2010, p. 128).

Nessa perspectiva é comum encontrar vias de solução centradas em resolver supostos problemas de compreensão leitora para chegar a resultados específicos. Preocupam-se os especialistas em levar às salas de aula textos que contemplem linguagem técnica, específica do curso de graduação, linguagem formal, científica¹⁸, que coloque o estudante em contato com “o mundo que escolheu para atuar”. Aparecem, então, os textos direcionados para os problemas de leitura, tais como interpretação, compreensão, relações com outros textos, índice de previsibilidade de leitura, espacialidade, explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses,

¹⁸ Trabalho convergente em outra área do conhecimento, as engenharias, é realizado por Barros-Martinez.

relações de causa e consequência, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo etc.

Este fragmento dá também pistas sobre os elementos que precisam ser aprofundados para contribuímos para a resolução do problema.

2.2 A UNIVERSIDADE ENVOLVE PRÁTICAS CULTURAIS PRÓPRIAS E COMPLEXAS QUE O INGRESSANTE DESCONHECE

2.2.1 Transmissão e Recepção Passiva do Conhecimento: Velha Conhecida!

Para apropriar-se de um saber coletivo, os estudantes devem transformá-lo. “*Nadie aprende por recepción pasiva*” (CARLINO 2009). Os docentes têm que prever esta ação cognitiva do sujeito e propiciá-la.

As habituais expectativas dos professores universitários de que os estudantes deem conta sozinhos das leituras de cada disciplina se baseia na crença de que existe um único modo para fazê-lo aprendido com anterioridade: que os universitários devem agir como tal e comportar-se autonomamente. O que podemos conferir no depoimento do estudante de Educação Física:

Passei para a segunda fase do curso com muita dificuldade. Tudo o que tenho que ler é difícil e se dependesse somente das provas escritas eu não ia conseguir. Tem professor que não entende. Eles acham que é só entregar um texto, um capítulo e mandar a gente fazer um trabalho. Eu fico um tempão em cima de um texto até sair alguma coisa. A gente queria que os professor (sic) fizessem uma lista de coisa para dizer o que querem quando mandam a gente ler. Os professor (sic) sempre reclamam, dizem que na universidade a gente só tem que entender o que lê e saber procurar texto e livros e também que a gente tem que escrever bem. Dizem que precisamos ser responsáveis por nossos trabalhos, entregar as coisas em dia e ler mais para entender melhor senão a gente não vai conseguir fazer melhor.

No depoimento acima, que tem tom de queixa, fica claro que o estudante se sente incompreendido e devedor: sua conduta deixa a desejar, está aquém do que deveria, situação desconfortável para o aluno. O professor solicita uma tarefa que considera fácil de ser realizada, enquanto que para o aluno representa um trabalho complexo que ele não sabe como desenvolver sozinho. O docente se dirige a um estudante que supõe autônomo. Porém, Carlino nos mostra que a possibilidade de

funcionar de forma autônoma provém de conhecer as normas do jogo e ajustar-se a elas.

Por sua vez, a crença de que o estudante universitário deve comportar-se de forma autônoma é questionada por Chanock (2001), uma autora trabalhada na pesquisa de Carlino. Chanock propõe rever a dimensão o fundo “maturativo biológico” (maturidade ligada ao desenvolvimento biológico), que o senso comum atribui à noção de autonomia, para passar a entendê-la dentro de um determinado contexto social. E afirma que...

[...] para desempenharem-se em qualquer rol existem expectativas convencionais, e os estudantes não fazem mal em querer saber quais são suas expectativas. Isto não significa ser dependentes, mas sim uma forma de assumir a responsabilidade de si mesmos¹⁹ (CHANOCK, 2001, p. 8).

A partir dos desenvolvimentos de Chanock, Carlino (2009) postula que a autonomia é diferente da responsabilidade, mas observa que muitos docentes as caracterizam como iguais e as confundem. Parece importante esperar que os alunos sejam responsáveis por si mesmos, seus atos e trabalhos, mas isto não significa que tenham que abrir seus caminhos sozinhos (CARLINO, 2009). A distinção entre responsabilidade e autonomia é, portanto, instrutiva e seria importante entender de que maneira ambos os conceitos se relacionam.

Voltemos ao depoimento do estudante acima. Nele vemos expresso o seu desejo de receber maiores esclarecimentos sobre a tarefa, isto é, sobre as regras do jogo. Ele gostaria de mais orientação do professor: “uma lista de coisas para dizer o que querem quando mandam a gente ler”. A orientação docente parece insuficiente e muito vaga e não lhe permite saber exatamente quais são as suas responsabilidades. Ele precisa de mais detalhes, quer entender o que lhe pedem para poder corresponder. Talvez não seja um aluno exatamente dependente ou fraco, mas o novo contexto, em que se vê subitamente inserido ao ingressar na universidade, tem regras que ele desconhece. A formação começa, as diferentes disciplinas iniciam, sem que haja um conhecimento do que se espera dos estudantes, pois não há um tempo na carga horária previsto para isso. Fica clara aqui a distância entre as expectativas de partida entre o docente e o aluno. O professor se dirige a um perfil de aluno que não é exatamente o que ele espera ou imagina.

¹⁹ Tradução livre da autora.

Ao examinarmos mais de perto a ideia de autonomia relativa ao leitor universitário, vemos com Carlino (2009) que é preciso pensá-la em relação às regras que vigorarem nesse espaço e às formas de gestão dessas normas. Assim, na aprendizagem das práticas discursivas pretendidas na universidade, as normas são sociais: atendem às formas convencionais em que se há de ler e escrever em cada campo do conhecimento. E tais regras pouco se relacionam com o nível de maturidade dos estudantes, elas dependem diretamente das interações sociais que se estabelecem nos diferentes espaços da universidade, na qual a sala de aula, a biblioteca, os laboratórios são alguns dos principais. Dessa forma podemos compreender que:

[...] la autonomía de los universitarios no puede decretarse en virtud de su edad sino que debe ayudarse a conseguir a través de un largo aprendizaje guiado por mérito de la enseñanza explícita e intencional (CARLINO, 2009, p. 167).

Além do princípio da autonomia a universidade deve estar atenta à transformação e à apropriação do saber coletivo do sujeito e propiciá-la. Para que incorporem novas informações, os estudantes devem ter a oportunidade de dialogar, discutir, imprimir seu discurso, construir suas relações de aprendizagem, ensinar e participar ativamente da vida acadêmica. “Nada se aprende por recepção passiva” (CARLINO, 2009, p.153).

Os docentes têm que prever esta ação cognitiva do sujeito e propiciá-la. O que implica em dedicar tempo, abrir espaço nas disciplinas para ocupar-se e trabalhar este processo de apropriação de saberes por parte dos alunos. Uma discussão importante trazida por Carlino refere-se justamente ao que ela denomina de recepção passiva do conhecimento, uma vez que a estrutura dos currículos universitários continua repousando na aula predominantemente expositiva, na qual o papel do estudante é mais o de ouvinte, ficando a palavra à disposição do professor, na clássica transmissão dos conhecimentos.

As experiências relatadas nos diários de campo, sobre acontecimentos da sala de aula, como o episódio descrito abaixo, permitem uma melhor compreensão da ‘recepção passiva’:

Em uma aula de Arquitetura, os alunos solicitaram ajuda para entender um texto sobre Arquitetura Gótica. Disseram que não compreendiam muitas das palavras contidas no texto e que precisavam que eu “traduzisse” o texto para eles,

pois só dessa forma conseguiriam fazer o trabalho solicitado pelo professor de História da Arquitetura.

Sugeri uma leitura coletiva onde pudéssemos discutir e buscar a compreensão do texto. Percebi que os alunos ficavam esperando que eu explicasse um a um o sentido das palavras que eles retiravam do texto e não faziam nenhuma tentativa para buscar contextualizar esses vocábulos e compreendê-los, anotavam o que eu falava e procuravam em minhas palavras, sinônimos que os auxiliasse na produção do resumo sobre o conteúdo. Durante os momentos em que os auxiliei na biblioteca da universidade aqueles alunos pareciam-me tábuas rasas esperando por um conhecimento a ser gravado, não operavam, não construíam.

Sugeri que me falassem sobre os outros textos que leram: o conteúdo, o que aprenderam nas leituras anteriores. Os estudantes começaram, timidamente e depois com mais desembaraço a trazer conceitos e exemplos trabalhados e a fazer *links* com o conteúdo que estavam lendo sobre Arquitetura Gótica: as novas informações. Observei em seus discursos uma movimentação encorajada por leituras anteriores que apenas precisavam ser valorizadas no momento certo.

No exemplo que relato acima, vemos que os alunos estavam intimidados e se sentiam incapazes de compreender o conteúdo dos textos disponibilizados pelo professor de História da Arquitetura. Mas, não tinham coragem de solicitar sua ajuda, pois parecia que estava estabelecido que deveriam estar aptos para fazer tal leitura se estão no curso. Parece haver uma dimensão de humilhação em expor as dificuldades que puderam expressar diante do professor de português (de leitura). Solicitaram auxílio para processar as informações novas. Carlino refere que os estudantes...

...para incorporar información nueva, han de operar sobre ella relacionándola con la vieja; tienen que “digerirla” para convertirla en algo propio. En realidad, conocer implica una doble acción transformadora. Por un lado, una acción del sujeto cognoscente sobre el objeto por conocer, acción que altera el significado de éste para hacerlo compatible con los conocimientos que ya tiene el primero. Por outro lado, una acción del objeto sobre el sujeto, que modifica parcialmente al aprendiz en su intento de hacer frente a lo nuevo. (CARLINO 2009, p. 153-154)

Reconhecemos na afirmação de Carlino a perspectiva construtivista, que tem o foco nos processos de aprendizagem do sujeito, neste caso o estudante universitário. E vemos também o quanto este processamento do novo que precisa ser conectado com o já sabido requer espaço e tempo nas aulas, para que se efetive

com sucesso. Por isso Carlino mostra os limites da recepção passiva associada ao ensino tradicional com foco na transmissão de conhecimentos. Pois nesta visão há pouco ou nenhum espaço para acompanhar os estudantes no seu processo de construção dos conhecimentos novos.

Nos trabalhos solicitados pelos docentes é comum a determinação de tarefas, mas, muitas vezes não se realizam atividades de supervisão da compreensão do estudante: o aluno compreendeu efetivamente o que se lhe está solicitando como trabalho? De que maneira ele realizou a tarefa? Para que está fazendo aquela tarefa? O acompanhamento - que implica a explicitação das responsabilidades de cada um - faz parte do exercício que leva à tomada de consciência do complexo processo que está sendo desenvolvido durante a leitura. O estudante toma assim consciência do que está sendo realizado, seu contexto, sua finalidade, o que pode ser de grande valia para que o estudante melhore a sua capacidade leitora, interpretativa e comunicativa. Porém, este tipo de atividade, na maioria das vezes, não recebe a atenção e dedicação suficientes nos semestres letivos, durante as aulas ou entre as aulas.

La planeación, la supervisión y evaluación permanente, como estrategias de la metacognición, permiten la emergencia de la autonomía como proceso consciente del acto lector de textos académicos en el ámbito universitario. Sin embargo, parecen no hacerse evidentes ciertas didácticas que movilicen estas estrategias, la potenciación de la autonomía no se acercaría a lo esperado para un ámbito universitario, mas aún referido a pregrados²⁰ en licenciaturas (FLÓREZ, BAQUERO, ROJAS 2010, p. 136).

Faz-se importante examinar aqui, quem trabalha e, portanto, quem se forma quando o professor expõe, dá aulas expositivas. Segundo Carlino (2009), na habitual configuração do ensino, com aulas em que o professor disserta oralmente sobre os conteúdos, quem mais aprende é o docente. Pois é ele que tem a responsabilidade de Pesquisar e ler para preparar as aulas, reconstruir o que leu em função de objetivos próprios, por exemplo, conectando textos e autores diversos para abordar um problema teórico, escrever seu planejamento. Explicar aos outros o que compreendeu durante anos de estudo são atividades docentes que fazem com que o professor aprenda, porém a organização das aulas desta forma não assegura que os alunos consigam o mesmo. Desta forma, apenas o aluno que estuda por

²⁰ Pregrado pode ser traduzido aqui por cursos de graduação.

conta própria, com uma série de ações parecidas com as do professor, poderá instruir-se de forma superficial e sair-se bem nas provas.

El outro problema con la habitual configuración de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente es que ésta comunica a los alumnos sólo una porción de lo que necesitan aprender. En este modo de instruir, los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación. Organizar las clases dando preponderancia a la exposición de los conceptos de la materia es hacerlo a expensas de una potencial alternativa: estructurarlas alrededor de propuestas de trabajo que guíen a los alumnos en las actividades de obtención y elaboración del conocimiento que nos han formado a nosotros mismos. De esta manera, los privamos de eso fundamental que ellos han de aprender si quieren ingresar a nuestros campos académicos y profesionales (CARLINO, 2009, p. 12).

Nesta longa passagem, Carlino mostra claramente a insuficiência do ensino centrado na comunicação de conteúdos disciplinares e enfatiza que esta é apenas uma parte do que um estudante precisa aprender para efetivamente ingressar no campo de conhecimento para o qual está estudando para um dia exercer a respectiva profissão. Mas o que seria “eso fundamental” que é necessário para inserir-se no campo acadêmico e profissional? Temos que reconhecer que é preciso explicitar melhor o que é isso tão fundamental. E também que é difícil nomeá-lo e dar-lhe espaço nos currículos acadêmicos. A narrativa que fizemos acima, sobre a aula dos alunos de Arquitetura mostra que o professor de Língua Portuguesa, se quiser auxiliar seus alunos de nível superior, precisa ter um planejamento muito aberto, para poder inserir os conteúdos que demandam atenção por parte dos alunos e que são de outras disciplinas que não a sua. Essa abertura, entretanto, não costuma estar prevista, havendo, via de regra, conteúdos pré-estabelecidos para todas as horas aula das disciplinas, deixando pouco tempo para dar atenção aos processos de aprendizagem.

2.2.2 A Cultura das Disciplinas Científicas: Sobre a Qual Pouco se Fala!

Há na estrutura universitária uma cultura de disciplinas onde cada docente é considerado responsável pelo ensino dos conteúdos pertinentes. Porém, nem sempre está incluído entre as responsabilidades do professor levar os seus alunos a ler na especificidade de sua disciplina, a fim de se apropriar dos conteúdos. Os

alunos são responsáveis por atingir os objetivos pensados pelos professores destas disciplinas. No entanto, nem sempre o fazem com a excelência esperada pela cultura acadêmica.

A tarefa do docente, sempre preocupado em cumprir o currículo, em “dar conta do conteúdo” no curto período de um semestre e, predominantemente, do conteúdo para o qual foi habilitado, pouco favorece o preenchimento das lacunas dos estudantes quanto ao ato de ler. As dificuldades dos alunos quanto à leitura aparecem em quase todas as disciplinas e são detectadas pela maioria dos professores, mas as ações para superá-las continuam sendo raras da parte dos docentes; estes não consideram que seja sua atribuição tratar do processo de leitura e interpretação dos textos de sua disciplina e por isso esperam do especialista - no caso da leitura, o professor de Português, as soluções para o problema.

A contribuição de Carlino vem para mudar este entendimento. Para esta autora, é necessário que os docentes que já estão inseridos na comunidade disciplinar ou nesse campo do conhecimento, dialoguem com os estudantes sobre os *habitus*, práticas e consensos estabelecidos entre os pares da área, para além de transmitir conteúdos. É útil falar sobre esses processos para que os estudantes possam iniciar-se neles, incorporar os *habitus* que cada comunidade disciplinar pratica. Estão envolvidos entre esses *habitus* formas de lidar com textos. Mas essas práticas não são visíveis pelo estudo dos conteúdos. Estes aspectos pouco explorados com os alunos são considerados elementos de construção para que a aprendizagem aconteça. Carlino postula que...

*[...] nadie aprende una disciplina solo; **precisa entablar um diálogo con quienes ya participan en las comunidades disciplinares** para que éstos le muestren su que-hacer y comenten como marchan los intentos de aproximación del principiante. Los profesores han de auspiciar estas situaciones (CARLINO, 2009, p. 156, grifo nosso).*

O que constatamos em nossa universidade é que os docentes das diferentes disciplinas pouco se ocupam de promover essa iniciação. E, em muitos casos, é ao professor de português que os alunos se dirigem em busca de ajuda para entender essas práticas de leitura e escrita, que são consideradas gerais, básicas e já sabidas pelos professores de outras disciplinas da área de formação específica de cada curso.

E é este professor que em geral interage com os estudantes escutando suas dificuldades. Alguns dos conceitos de Vygotsky (1996) são empregados por Carlino para mostrar como pode ser realizada tal interação. Carlino insiste na necessidade dos docentes, os já iniciados, interagirem com os estudantes, não iniciados ainda, para que possam fazer sua inserção na área. A passagem de Vigotsky que trazemos a seguir, deixa clara a necessidade de interação entre inexperientes e experientes para que estes (o autor se refere a crianças e em nosso caso se trata de universitários, mas o raciocínio é válido para ambos os casos) possam realizar o seu processo intrapsíquico, incorporando novos padrões típicos da disciplina ou área de conhecimento de sua formação.

No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, a nível social, e mais tarde, a nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da própria criança (intrapsicológica). Todas essas funções (psicológicas) superiores se originam como relações entre seres humanos (VYGOTSKY, 1996, p.94).

Carlino se inspira em Wertcher para explicar porque quando o sujeito interage com alguém que já tem maior domínio de uma atividade complexa, pode chegar a autorregulação. É nesse sentido que Carlino expõe os limites da recepção passiva em sala de aula, opondo-a à necessidade de interação entre sujeitos com diferentes níveis de experiência na área ou disciplina específica. Esta oportunidade que se tem durante as disciplinas é, muitas vezes, sacrificada ou até impedida pela estrutura dos currículos que contemplam muitos conteúdos e pouco tempo para a interatividade entre alunos e professor.

Na contracorrente da recepção passiva, Carlino (2009) oferece caminhos para os professores. Mostra que os alunos têm poucas oportunidades de serem lidos, isto é, de terem audiência e leitores. Os textos produzidos pelos estudantes nem sempre são lidos pelos professores. Em um trabalho de revisão de texto, o professor e o aluno têm a oportunidade de ajustar o processo de aprendizagem através de atividades de reescrita. Os alunos, na ausência de quem os leia e se interesse por seus escritos, acabam produzindo textos apenas para serem avaliados. No entanto, se queremos resultados distintos, temos que ‘escutar’ o texto de nossos alunos e construir processos alternativos.

Dentro da concepção construída por Carlino, os docentes podem ser leitores dos textos dos estudantes: *“lectores con quienes poner a prueba lo que escriben”* (CARLINO, 2009) e, neste processo de ‘escuta’, reservam para o final as correções gramaticais, concentrando-se, inicialmente, no conteúdo substantivo do texto escrito pelos alunos. Isto é, interessa-se pelas ideias do estudante e as considera. Dessa forma, os estudantes são ouvidos e encontram caminhos para adequar seus textos ao que supõem que seus leitores necessitam ouvir. A universidade oferece leitores que devolvem aos alunos o efeito que seus textos produzem. Os docentes se ocupam de ensinar a planejar e a revisar a produção escrita e, também, auxiliam a identificar o destinatário, de modo que neste processo não só o estudante melhora seu escrito, mas também aprende a empregar o ato de escrever como ferramenta para pensar os conteúdos de cada disciplina.

Na ausência deste tipo de postura docente, os estudantes dispõem de poucos leitores, porque não se dedicam e não são incentivados a escrever e publicar e porque, durante as aulas, escrevem, principalmente, para receber créditos (notas) nas disciplinas.

2.2.3 A Leitura é Incontornável para Acessar os Conteúdos de toda e Qualquer Disciplina Científica!

O âmbito da formação superior requer a apropriação de uma cultura tradicional em que as disciplinas sempre aparecem codificadas em forma de textos que os acadêmicos devem ler, interpretar, tomar notas, fazer registros. No entanto, a Universidade aspira níveis mais altos de trabalho intelectual. O conhecimento passaria na Educação Superior, por um processo mais estruturado e deliberado de produção e não só de transmissão, cuja expressão seria a pesquisa ou a investigação científica. Afirma Garcia a esse respeito que...

El corolario consiste en que no hay escritura sin lectura y no hay entonces investigación sin lectura y escritura. Asimismo, las formas de comunicación o expresión de ese conocimiento producido se realiza mediante textos alfabéticos o alfanuméricos²¹: es la producción académica y científica que circula en libros o revistas impresas o electrónicas (GARCÍA, 2008. p. 85).

²¹ Textos digitais.

Cabe então admitir a centralidade da leitura (e também a escrita) como práticas fundamentais na e da cultura acadêmico-científica. Sua importância, entretanto, não encontra correspondência nas práticas propostas pelos docentes em sala de aula, uma vez que eles não destinam tempo específico para iniciar os alunos no tipo de leitura requerida por sua disciplina. A leitura do aluno é esperada pelo professor, mas aquele deve praticá-la e ser nessa operação bem sucedido por seus próprios meios. Que lugar ocupa na agenda do professor universitário o cuidado e acompanhamento das práticas de leitura na formação dos acadêmicos?

O ideal acadêmico estaria vinculado com a possibilidade de que ler constitui efetivamente um *habitus*. Mas quais são as práticas de leitura que determinam a formação universitária de bons acadêmicos? Os que escrevem bem? Os que são bons pesquisadores? Essas práticas determinam algumas especificidades em sua própria aprendizagem e em seus ensinamentos aos estudantes?

Becher (2001), por exemplo, afirma que “a língua e a literatura profissional de uma disciplina” estabelecem uma identidade cultural própria e um modo de exclusão para o leitor “imigrante”; quer dizer, aquele que, proveniente de outras áreas do conhecimento ou também o leitor iniciante, pois cada área utiliza uma simbologia específica e formas de registro próprias, compostas de uma terminologia favorita (jargões profissionais, por exemplo) e de certas estruturas oracionais e sintáticas.

Estas especificidades compõem um *corpus* típico que não costuma ser compartilhado por outras áreas, dá coesão à comunidade e também a distingue das demais. O estudante ‘imigrante’ precisa incorporar estes elementos, o que pode ser favorecido pela interação com aqueles que já pertencem à comunidade; para estes, elas se tornaram praticamente naturais. Para o iniciante trata-se de um conjunto de práticas e *habitus* estranhos, que ele não poderia ter aprendido antes da convivência com quem já está inserido. É por isso que Carlino refuta a ideia de que os professores dos níveis anteriores de ensino falharam no ensino da leitura e da escrita. A leitura aprendida na escola não garante todo e qualquer processo de leitura requerido posteriormente, sobretudo nas disciplinas científicas. Estas construções precisam ser feitas com os docentes na universidade e não podem ser processadas antes desse ingresso.

Nossas experiências com os jovens universitários confirmam este ideário e nos levam a dizer que os estudantes, ao começar os estudos universitários,

ingressam em um novo universo textual que acaba vinculado a distintas disciplinas e campos do conhecimento.

As experiências prévias dos jovens recém-egressos do ensino médio são diferentes. Se considerarmos também a história cultural e as condições materiais destes estudantes e a sua relação anterior aos livros e à leitura.

Em nossas indagações percebemos que o relato dos estudantes revela que o ingresso na universidade significa uma troca em volume de leituras em relação ao ensino médio, assim como também uma mudança em termos da complexidade dos textos. No momento em que se começa a pretender um *habitus* de leitor universitário as leituras tornam-se mais complexas. A chegada ao Ensino Superior inaugura uma nova etapa na experiência da leitura, que um estudante de matemática caracterizou assim: “Os textos que lemos na Universidade são muito complicados e são uma quantidade que não estamos acostumados a dar conta”.

Para Carli (2012), a leitura na universidade implica o encontro dos estudantes com um mundo de textos habilitados por professores que mediam uma nova compreensão do mundo.

*En cambio, los programas de las materias, con los que toda cátedra inaugura sus clases, pueden ser analizados como una selección de la cultura o un “arbitrario cultural”, en palabras de Bourdieu y Passeron (1985), que da pie a un proceso de lecturas (obligatorias y optativas, en el lenguaje universitario); ponen en contacto a los estudiantes con textos que operan como portadores de un mundo nuevo de referencias. **La lectura requiere, en este sentido, problematizar la relación con las carreras y los campos disciplinares, como universos simbólicos particulares con sus modalidades y estilos** (CARLI, 2012, p. 142, grifo nosso).*

Em relatos de acadêmicos do curso de Letras, a experiência com a leitura assumiu uma relevância particular, atenta ao prazer e a reação à relação de forças (entre professores e alunos) que envolveria um instrumento De Certeau (1996). Os estudantes distinguiram entre a leitura obrigatória para as disciplinas ou para as avaliações e as leituras “por prazer”, ignorando a disponibilidade do tempo livre para o desfrute da leitura, e reconhecendo também o papel de alguns professores:

[...] com o passar do tempo e das fases voltei a ler por prazer. [...] eu lia por prazer antes da faculdade, depois comecei a ler por que tinha que ler. Lia para fazer roteiros, fichas de leitura e provas. [...] agora leio porque gosto, porque quero debater com o professor e com a turma e porque não vejo mais no professor aquela figura “aborrecida” que cobra a minha leitura [...]. Não acho os textos acadêmicos difíceis. Quase sempre consigo acompanhar a leitura. O que eu acho preocupante e eu não sei aonde isso

*vai nos levar, é que quase sempre não lemos uma obra por completo. O que me preocupa quando entramos na faculdade é que **logo de cara temos que ler cem autores que falam de outros tantos autores que nunca lemos antes** e que nem vamos terminar de ler. A menos que a gente faça isso sozinho, mas não vai acontecer, pois estamos sempre com muitas coisas para fazer.*

O depoimento deste estudante está justamente expressando o seu estranhamento com relação às práticas de leitura instaladas no meio acadêmico. Até então, para ele/a uma leitura adequada envolve ler uma obra completa e de repente é preciso conviver com a incompletude das obras e navegar em um mar de textos e autores, deparar-se com um universo bibliográfico complexo que é difícil ordenar, sobretudo em função da complexidade e porque o tempo é curto e as tarefas simultâneas abundantes. Como administrar esta nova forma de se relacionar com a literatura científica?

É nesse contexto que estabelecer um processo interativo entre os docentes e os estudantes, dando-lhe espaço e tempo é necessário para que a iniciação do novato aconteça. Também a interação entre os professores das diferentes disciplinas, uma espécie de força-tarefa, pode promover o encontro das expectativas que, como vimos antes, não correspondem à realidade. Na formação universitária o acesso ao conhecimento não pode dar-se apenas pela escuta do professor, mas requer a exploração da literatura científica, sua análise meticulosa, seja de livros ou periódicos impressos, seja de documentos *online* em bancos de dados. Porque afinal, ler (e também escrever!) é ferramenta absolutamente essencial para a aprendizagem, como mostra Carlino (2009).

[...] desde la concepción de la lectura como proceso interactivo y transaccional, en la formación universitaria no solo se debe atender el déficit del lector frente al texto ni limitarse a los productos de la lectura: se han de considerar las formas como el estudiante universitario y los procesos académicos que lo acompañan contribuyen a generar estrategias de comprensión [...] (CARLINO 2009, p. 128).

Faz-se importante reconhecer que a leitura se converte em um evento interativo, intencional, construtivo e inferencial caracterizado pela formulação e a comprovação permanentes de hipóteses sobre o conteúdo do texto, portanto se aceita que o texto determina só em parte seu próprio significado, também há que se reconhecer que o leitor forja intencionalmente seu sentido. Na passagem acima fica muito clara a necessidade de cuidar dos processos acadêmicos envolvidos na leitura

dos textos acadêmico-científicos de cada área durante as aulas. Segundo as autoras para que os alunos acessem os conteúdos de uma disciplina científica, eles devem se apropriar dos *habitus* e práticas dessa comunidade disciplinar, o que só pode acontecer se houver tempo para interação destinado a iniciar o recém-chegado.

3 O QUE FALTA AOS ESTUDANTES PARA TORNAREM-SE LEITORES QUE CORRESPONDAM ÀS EXPECTATIVAS ACADÊMICO-CIENTÍFICAS?

3.1 INCORPORAR A LEITURA COMO *HABITUS*

Neste item buscamos justificar o interesse e valor do emprego do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu para compreender as dificuldades de leitura enfrentadas pelos estudantes ao ingressar em um curso de nível superior e durante o percurso dos estudos de graduação e pós-graduação. Nos capítulos anteriores pensamos ter deixado bastante claro o quanto este problema é generalizado nas IES brasileiras, o quanto ele desafia docentes, gestores, responsáveis por políticas públicas de educação e de pós-graduação etc. Parece urgente encontrar estratégias para melhorar a capacidade leitora dos jovens ou adultos que frequentam cursos na Educação Superior.

A literatura apresentada e debatida nos capítulos anteriores leva a reconhecer como central que, na passagem entre o ensino médio e o ensino superior, há uma mudança de cenário, que costuma causar forte estranhamento nos ingressantes: um novo mundo, conforme expressam alguns autores, como se fosse passar a viver em outro país, com outra língua, outros costumes, outras tradições. As pesquisas de Carlino (2009), Garcia (2011), Mendonza e Piedrahita (2010) e Flórez, Baquero e Rojas (2010) tendem a mostrar de diferentes maneiras estes dois mundos pouco comunicáveis – o estudante de ensino médio habitava um mundo familiar, conhecido, uma tradição escolar que foi se tornando cada vez mais carregada de conteúdos a aprender, mas que funcionava com uma lógica semelhante durante anos. Ao ingressar na universidade, o estudante se depara com um mundo diferente, onde os costumes, as rotinas e as práticas são diferentes do habitual. São muitas e de diversa ordem tais diferenças, que caracterizam exigências, expectativas de conduta, de atitudes e comportamentos, seja na sala de aula, nos espaços comuns e inclusive em seu espaço privado e doméstico – também neste espaço espera-se do aluno comportamentos novos que não faziam parte das solicitações institucionais anteriores. Os estudos das autoras citadas anteriormente mostram que o aluno se sente perdido, sem saber como situar-se ou o que deve fazer nesse novo contexto. É para compreender este cenário, o papel e lugar do

estudante nele que recorremos em Bourdieu, ao seu conceito de *habitus*, pois ele parece portador de esclarecimentos que podem auxiliar a compreensão e, quem sabe, a superação dos problemas diagnosticados. Trata-se, para o estudante, de adquirir novos *habitus*. Porém, como se adquire um novo *habitus*? Que fatores estão envolvidos na formação de *habitus*? *Habitus* podem ser ensinados?

Como veremos no item seguinte, no qual exploramos aspectos de tal noção, o conceito de *habitus* se conecta com outros conceitos do mesmo autor, e será necessário adiante incursionar também na noção de campo (de forças; científico), que já se apresenta nas passagens que mostraremos.

3.2 O CONCEITO DE *HABITUS* EM PIERRE BOURDIEU

Primeiramente é preciso dizer que este conceito é trabalhado por Bourdieu de maneira disseminada em seus escritos. Neste estudo utilizamos duas de suas obras: “O senso Prático”, de 2009, e “o Poder Simbólico” de 2007.

Numa aproximação, bastante simplificada, poderíamos dizer que a noção de *habitus* se define como um conjunto de disposições psíquicas divididas em transportáveis e duráveis: princípios de classificação, de visão, de divisão, de gostos, que são princípios de ordenamento do mundo, consistindo em um conjunto de disposições adquiridas, às vezes estruturadas pelo meio social de origem, mas que também o conformam por meio de suas interações e/ou lutas (BOURDIEU, 2009).

Ao tratar da temática estruturas, *habitus* e práticas, Bourdieu afirma que para entendermos as determinações históricas, ou como chegamos à condição que chegamos a determinado espaço e tempo sociais, é preciso considerar dois estados em que a história se mostra: 1) “A história no seu estado objetivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc.”, e 2) “a história no seu estado incorporado, que se tornou *habitus*” (p. 81). Para esclarecer “esse estado incorporado da história”, o autor dá o exemplo seguinte:

Aquele que tira o chapéu para cumprimentar reactiva, sem saber, um sinal convencional herdado da Idade Média no qual, como lembra Panafsky os homens de armas costumavam tirar o seu elmo para manifestarem as suas intenções pacíficas. Esta actualização da história é consciência do *habitus*,

produto de uma aquisição histórica que permite a apropriação do adquirido histórico (BOURDIEU, 2007, p. 81-82).

O *habitus* então é um costume, em geral automatizado pelo indivíduo e compartilhado na sua comunidade. Ele se manifesta como algo natural nos indivíduos e na comunidade. Não é necessário se pensar para agir dessa forma; está incorporado, isto é, inscrito no corpo, nos gestos, no discurso do cotidiano, explica Bourdieu.

Neste ponto é interessante intercalar algumas questões que permitam refletir sobre o *habitus* de leitura, que não está incorporado na população brasileira da mesma maneira como o exemplo de Bourdieu: como tirar o chapéu em sinal de cortesia ou de mostrar intenções pacíficas. Se o *habitus* reativa elementos da história é preciso que haja na história da comunidade em questão, no caso das Instituições de Ensino Superior (IES) em nosso contexto brasileiro, práticas assemelhadas à leitura, relacionadas a escritos a serem reavivados. Quais seriam essas práticas em nosso caso? E a instituição universidade, que história tem no Brasil?

Continuando, assim descreve Bourdieu o *habitus* em “O Senso Prático” (2009):

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele **garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo**²² (BOURDIEU, 2009, p. 90).

O *habitus* funciona como materialização da memória coletiva, reproduzindo nas gerações mais modernas, nos indivíduos que sucedem a aquisição dos atos daqueles que os precederam. A tendência do grupo em preservar a aquisição destes atos constantes e por longo tempo vai além das “tradições familiares”. Podemos dizer que essas práticas históricas são de certa forma fieis a tradições e funções mais antigas da história da humanidade e o que materializamos hoje pode ser um jeito novo de preencher funções antigas.

²² Grifos nossos.

A partir destas passagens tendemos a compreender o *habitus* no interior de certo determinismo histórico. Mas, é nesse ponto que Bourdieu começa a mostrar o outro lado do conceito, que permite liberdade e também faz história:

O *habitus* torna possível a produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas nos limites inerentes às condições particulares de sua produção, e somente daquelas. Por meio dele, a estrutura da qual é produto governa a prática, não de acordo com as vias de um determinismo mecânico, mas por meio das pressões e dos limites originalmente atribuídos a suas invenções (BOURDIEU, 2009, p. 91).

Nesse ponto o autor fala de estrutura social, que é também produto da interação das forças que se manifestam pelo *habitus* e lutam entre si, constituindo um campo de forças que, é o campo social.

A ideia de liberdade tratada aqui regula as ações engendradas histórica e socialmente e não seriam ações rotineiras ou atitudes imprevisíveis. Nestes termos,

O *habitus* como toda a *arte de inventar* é o que permite **produzir práticas em número infinito, e relativamente imprevisíveis** (como as situações correspondentes), mas limitadas, todavia, em sua diversidade. Ou seja, sendo o produto de uma classe determinada de regularidades objetivas, o *habitus* tende a engendrar todas as condutas razoáveis, do senso comum que são possíveis nos limites dessas regularidades, e apenas dessas, e que têm todas as possibilidades de ser positivamente sancionadas porque são objetivamente ajustadas à lógica característica de um campo determinado (BOURDIEU, 2009, p. 92).

Entendemos que o conjunto das atividades práticas que se constroem na relação com o *habitus* é um mundo de estruturas. São ações naturais e necessárias, pois fazem parte do esquema de percepção e de apreciação por meio dos quais são apreendidas e perfazem práticas passadas. No grupo social de origem do indivíduo.

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e de efeitos sociais, não está na vontade de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no **campo de forças antagonistas ou complementares** no qual, em **função dos interesses associados às diferentes posições e do *habitus* dos seus ocupantes, se geram as vontades** e no qual se define e se redefine continuamente, **na luta – e através da luta a realidade das instituições e seus efeitos sociais previstos e imprevistos** (BOURDIEU, 2007, p. 8).

Observemos a complexidade e dialeticidade do conceito de *habitus* e seu potencial também de construir mudanças na sociedade. É nessa possibilidade que radica o interesse de empregar este conceito para pensar as práticas de leitura nas

IES brasileiras deste início de século XXI e do potencial que ele tem de esclarecer e contribuir na busca de caminhos para superar as dificuldades constatadas por tantas pesquisas.

É possível pensar o sujeito que carregue uma experiência predisposta à construção de sua identidade, que “faça escolhas sem obedecer cega e unicamente a uma memória incorporada e inconsciente” (SETTON, 2002). Ou seja, podemos ter uma experiência de leitura incorporada, mas também em construção contínua na forma de um *habitus* que habilita o estudante a construir-se processual e relacionalmente.

3.3 CONSTRUIR A AUTONOMIA EM NOVO CONTEXTO

A habitual expectativa dos professores de que os estudantes se arranjam sozinhos para ler e escrever em cada disciplina se baseia na crença de que estes já aprenderam a ler e escrever anteriormente. Neste sentido, Carlino (2009, p. 166) lembra que é necessário o saber docente para promover práticas autônomas nos estudantes:

La autonomía no és solo un rasgo de maduración biológica, que pueda exigirse a los adultos en cualquier contexto. Es también una capacidad que se adquiere para cierto ámbito cuando alguien está familiarizado con las prácticas que allí se llevan a cabo. Los universitarios son recién llegados a las prácticas discursivas universitarias y necesitan del docente para saber como participar en ellas (CARLINO, 2009, p. 166).

Referindo-se à leitura, escrita, cultura acadêmica e formação docente, afirma García (2008) que “*la formación universitaria, independiente del tipo de profesión y las disciplinas que la conformen, implica siempre un proceso y formación en una cultura académica*” (GARCÍA, 2008, p. 82). Não existiria uma formação genérica, útil para todos os campos do saber, que uma vez apreendidas poderiam ser transferidas facilmente para outros campos do conhecimento ou práticas.

A universidade espera um profissional que se aproprie das fontes de conhecimento que as instituições educativas privilegiam e oferecem. Para isso solicita conceitos básicos dos acadêmicos, sugerindo-lhes e esperando deles, autonomia. Antes de qualquer introdução à teoria espera-se que o estudante apresente uma discussão racional, estratégias de leitura e escrita, bem como o uso do cálculo. No entanto, a cultura acadêmica pouco discute este tipo de questões,

deixando-as, como vimos anteriormente, entregue aos supostos especialistas, que estão ocupados, por sua vez, com os conteúdos de seus planos de ensino, ficando a descoberto este tipo de trabalho com os estudantes.

La lectura y la escritura, como formas de expresión y comprensión del código escrito, constituyen así las formas privilegiadas en la escuela y en la universidad, precisamente por el tipo de cultura que está en juego allí (no es un asunto discrecional²³ o de capricho de los docentes) (GARCÍA, 2008. p. 82).

O trabalho de García (2008) aborda as características dos textos acadêmicos, em suas diferenças com relação a outros textos que circulam nas escolas ou na sociedade, pois os textos que circulam na universidade não visam apenas informar e não contêm apenas informações a serem assimiladas, como explica a autora:

En los textos académicos universitarios predomina la exposición y la argumentación, y sus estructuras discursivas suponen altos niveles de abstracción. Además, no se usan sólo para transmitir, informar o dar cuenta de éstos, sino para desarrollar procesos de apropiación y construcción de conocimiento y para generar algunas elaboraciones a partir de los mismos (GARCÍA, 2008. p. 85).

García também observa que se fazem necessários processos de interpretação nos mais altos níveis de inferência, abstração, intertextualidade e criticidade; e de produção de sínteses, análises e argumentação. Então, supõem-se algumas especificidades ao abordar os textos especializados das disciplinas: desde compreender as macro e superestruturas, as formas de discurso, as intencionalidades discursivas e as teses que comportam, até “identificar e explicar as perspectivas teóricas que estão em jogo, seja para contrastá-las, para assumí-las ou para ir construindo suas próprias teses” (GARCIA, 2008).

Há então a necessidade de um trabalho de fôlego que não pode acontecer como um passe de mágica, sem que haja dedicação de docentes e discentes e, sobretudo, sem que haja muita interação e intercâmbio na pequena comunidade formada nas aulas. Para isso, precisa-se também de tempo destinado a este processamento. Quando este espaço-tempo não é disponibilizado, como costuma acontecer, os estudantes, ao invés de desenvolver a autonomia desejada, podem

²³ Optativo ou complementar.

diminuir sua autoestima e, como consequência, ter sua capacidade intelectual diminuída. É o que trataremos no próximo item.

3.4 RECUPERAR A AUTOESTIMA DESCONSTRUÍDA PELO IMPACTO DO INGRESSO EM ÂMBITO DESCONHECIDO SEM O NECESSÁRIO AMPARO²⁴

A transição da educação secundária para a Educação Superior pode suscitar no estudante uma espécie de mal-estar que ele não sabe identificar nem nomear e transparece, com frequência, como dificuldades variadas. Estas nem sempre são reconhecidas, nem por ele mesmo, nem pelos docentes ou gestores das IES. Muitas vezes pode gerar o sentimento de inadequação ou até de fracasso, resultando em baixa estima que se instala no aluno antes que logre o êxito no primeiro semestre do curso universitário, podendo até levar à deserção (ARALDI, 2010).

Inicialmente, para alguns estudantes (e até para alguns professores) aprender na universidade consiste em memorizar o discurso de um professor para restituí-lo no dia das provas; para outros, aprender na universidade é uma ocasião para acumular conhecimentos e colocá-los em prática no futuro, quando do exercício da profissão para a qual terá se titulado. Cada estudante constrói desta maneira sua ideia do que se aprende na universidade e chega com um conjunto de ansiedades, expectativas e interesses, que são cruciais para que seja capaz de superar os desafios que se lhe apresentam. Carlino (2009) postula que:

*Nadie aprende por imposición sino únicamente si se **interesa** en hacerlo y si **confía en sí mismo** para lograrlo. Dado que los intereses y la autoconfianza de un sujeto no son innatos y, en cambio, se generan en interacción con el mundo y con los otros, los docentes no son ajenos a **crear contextos** que favorezcan el **interés de aprender de los estudiantes** y su **creencia en que lo conseguirán finalmente** (CARLINO, 2009, p.159 grifo nosso).*

Apesar das dificuldades que provocam incertezas no estudante e o fazem duvidar de sua capacidade, se os professores forem capazes de criar contextos que mantenham o nível de interesse na aprendizagem do novo, maior do que a frustração acarretada pelos obstáculos, o estudante terá chances de ir adiante.

²⁴ Dissertação de Mestrado de autoria de Grazziotin de Jesus (2013) sobre a escrita na universidade trabalhou o conceito de amparo aos estudantes como uma das condições para o desenvolvimento da autoria.

Uma parte dos fracassos nos primeiros semestres se explicaria, conforme Mendoza e Piedrahita (2010), pela incapacidade de alguns alunos recém-chegados à universidade mostrarem aos outros integrantes da comunidade acadêmica (colegas, professores, coordenadores pedagógicos) o que representa estar na universidade e no que implica este novo ofício.

Enquanto alguns estudantes chegam prevenidos ao âmbito universitário: sabem que deverão “trabalhar duro”, ouvem falar das “noites em claro” antes das provas, outros são surpreendidos, por não terem familiaridade com esse contexto. O que realmente conhecem sobre a universidade e com que grau de esclarecimento? Como devem dosar seus esforços? O que se deve aprender exatamente? Como se deverá responder às perguntas durante as provas? O rol de atividades novas é extenso e pode representar um passo difícil de transpor, que pode inclusive representar, para muitos, uma barreira intransponível, exigências inexecutáveis, como mostram Mendoza e Piedrahita:

En un primer tiempo, la entrada a la universidad representa una serie de rupturas brutales. El alumno abandona sus antiguas referencias u orientaciones y descubre un “nuevo mundo”: el asombro, esto es la ruptura. El joven estudiante puede probar un sentimiento de aislamiento, de soledad, incluso de anomia (MENDOZA; PIEDRAHITA, 2010, p. 87).

É comum, nos grandes espaços universitários, o estudante sentir-se perdido em meio à multidão. O curso superior é uma grande surpresa. O estudante tem medo, porém cria muitas expectativas; apesar do receio que sente em relação ao que vai aprender e a quem lhe irá ensinar, sua experiência não é vivenciada de maneira completamente negativa dentro da universidade, pois também está presente o sentimento de orgulho por ter ingressado em um espaço de prestígio e muito desejado: uma etapa de superação importante da vida. Muitas vezes o sonho das famílias é ter um filho que conseguiu ingressar num curso superior (BARDAGI; HUTZ, 2010). No entanto, o orgulho pode ser acompanhado do medo de não corresponder ou não estar à altura do desafio.

Certo número de dificuldades que encontram os estudantes se relaciona com o descobrimento do *habitus* universitário e com a iniciação na linguagem científica das disciplinas. Mas o fato de não identificarem exatamente qual é a dificuldade e a vivenciarem de maneira confusa pode constituir-se em obstáculo para ir adiante,

progredir, intervir nos cursos e levantar questionamentos, como mostram Mendoza y Piedrahita:

En la universidad el mundo se divide en dos: de un lado, están los profesores, los sábios, las gentes que conocen; de otra parte, aquellos que no saben, aquellos que deben ir a buscar en los diccionarios el sentido de las palabras escuchadas en el curso y que son además a veces sorprendidos por el hecho de que estas palabras no se encuentran tampoco allí: sus profesores son incluso más sábios que los diccionarios (MENDOZA; PIEDRAHITA, 2010, p. 87).

Por ser um espaço de cultura, a universidade é também intimidadora em suas dinâmicas. Os estudantes podem sentir-se desorientados nesse mundo onde os professores empregam um linguajar com termos pouco conhecidos, um verdadeiro desfile de nomes próprios. As ideias e conceitos, em muitas disciplinas, sobretudo nas humanísticas, vêm acompanhados de nomes de autor, o que não era costumeiro nas séries anteriores, quando os conhecimentos eram apresentados como verdadeiros, ou sem que fosse assinalado como importante saber sua origem: como e por quem foram construídos.

Podemos dizer que se instala assim um processo de incertezas e o estudante se vê no meio de um emaranhado de informações e demandas complexas. A aprendizagem deve acontecer rapidamente e com organização por parte de cada estudante e com toda a independência de seu trabalho pessoal. Os docentes indicam conteúdos que devem ser consultados nos livros e nas mídias digitais. O estudante com frequência tem dúvidas, mas nem sempre se encoraja a saná-las perguntando ao professor, pois pensa que já devia saber, deveria ter entendido imediatamente. O professor é visto como conhecedor e detentor das informações da linguagem científica da qual o aluno deve apropriar-se e quando este não consegue fazê-lo satisfatoriamente sente-se incompetente.

Como entender e ajudar estes estudantes a adaptarem-se e a sentirem-se à vontade diante destas novas exigências e expectativas até então insuspeitadas? Como auxiliá-los e em que momentos, a superar os desconfortos gerados por este novo contexto e suas demandas?

Estas perguntas provavelmente tinham pouco sentido algumas décadas atrás em nosso país, pois o ensino superior era extremamente meritocrático e apenas ingressavam na universidade estudantes oriundos de famílias de elite, com raras exceções (MACHADO, 2009; ARALDI, 2010). O cenário, entretanto, mudou nas

últimas décadas e os trabalhadores estudantes estão ingressando nas IES. Eles têm escasso *background* cultural ou “capital cultural” (para usar a expressão de Bourdieu). Precisariam textos com ideias explicadas de maneira clara e simples, o que em geral não é o caso dos textos acadêmico-científicos, os quais, em sua maioria, primam pela erudição e são feitos de uma trama de conceitos e referências. Desde a semiótica, e especificamente desde o *corpus* explicativo de Umberto Eco, refere García (2008, p. 134) que o texto escrito “tal como aparece em sua superfície (manifestação) linguística, representa uma cadeia de artifícios expressivos que o destinatário deve atualizar”. E essa atualização, segundo o autor, requer certos movimentos cooperativos, ativos e conscientes por parte do leitor (destinatário). Novamente, o leitor pouco preparado realiza uma atualização superficial, pouco coopera com o texto, sendo-lhe, portanto, difícil desenvolver significados para ele e interpretá-lo. Assim explica García o pensamento de Eco:

Actualizar es, entre otras cosas, activar la enciclopédia cultural que permite rellenar los intersticios que deja el texto, puesto que en la superficie no está dicho todo, es precisamente lo no manifesto en el plan de la expresión, o lo no dicho, lo que debe explicitarse en la etapa de la actualización del contenido. La enciclopédia corresponde aquí no sólo a la competencia en la lengua, sino también al patrimonio social que esa lengua ha creado (GARCÍA, 2008. p. 85).

Segundo GARCÍA (2008), neste aspecto, todo ato de leitura é basicamente uma “difícil transação” entre a competência do leitor (seu conhecimento do mundo, do patrimônio social da língua, e o tipo de competência que determinado texto postula com o fim de ser lido de modo econômico). Nesta compreensão, cada ato de leitura é um evento, uma transação que envolve um leitor particular e uma configuração particular de marcas em uma página, e ocorre em um tempo particular e também em um contexto específico. Quando isso acontece, a organização, os sentimentos, os nexos simbólicos, os nexos verbais são ativados no reservatório linguístico do sujeito. O significado não reside, via de regra, no texto ou no leitor, mas ocorre durante a transação entre leitor e texto, isto é, nesse meio que está entre eles.

Esta visão, bastante trabalhada nas pesquisas brasileiras esbarra nos limites dos estudantes, cuja “enciclopédia cultural” pode ser estreita em termos de erudição. E a falta de acumulação de experiências letradas não é de fácil ou rápida compensação na universidade.

Se pensarmos em estudantes de periferia urbana, que estão acessando as IES, por exemplo, temos que reconhecer a distância que os separa das práticas das comunidades acadêmico-científicas, as quais atribuem extremo valor aos livros, à reflexão etc. O elemento comum ou traço distintivo de tais comunidades é que, tanto em seu modo de produção do conhecimento como em sua circulação e legitimação está a leitura e a escrita ou o domínio das formas de comunicação próprias que provêm do código escrito.

São as diferenças a que se refere Becher (2001), em função das propriedades epistemológicas de formas específicas de conhecer. Assim se pode compreender um conjunto de conhecimentos, valores, rituais e inclusive de mitos que são próprios de cada “tribo ou território acadêmico”, como ele as denomina. Se confrontarmos esses rituais acadêmicos com os de outras comunidades, vemos que a passagem de uma à outra requer um esforço e envolve as dificuldades que tentamos mostrar ao longo destas páginas. E essa passagem dificilmente pode ser franqueada sem apoio docente.

Becher (2001) situa a comunicação como a “alma” do mundo acadêmico: “a comunicação, ao dar forma e substância aos enlaces entre as formas e as comunidades do conhecimento, é a força que une o sociológico ao epistemológico” (BECHER, 2001, p.108). E ali se refere tanto à comunicação oral quanto à leitura e à escrita, mas enfatiza estas últimas, as quais constituem um mecanismo formal de intercâmbio em qualquer campo acadêmico. Por isso em seus estudos analisa compreensão leitora e a produção escrita das comunidades disciplinares em termos de velocidade, frequência e extensão de publicações.

Em sua perspectiva, não só os avanços e desenvolvimentos teóricos científicos contam na literatura produzida; também está em reconhecimento seu *status* social. Mesmo assim, o tipo de texto que preferencialmente se produz e se lê está vinculado diretamente à natureza das comunidades acadêmicas e científicas que lhes dão suporte. Becher (2001) mostra que os gêneros textuais - livros, resenhas, artigos científicos, monografias etc. – dependem em grande parte dos campos de conhecimento. Seu tratamento não é igual para todas as áreas.

Por exemplo, nas Ciências Sociais, especialmente na História, as monografias e as resenhas são dominantes. Entretanto, para as Ciências Aplicadas (Física, Química, Engenharia) os manuais para alunos e livros são uma pequena porção da produção, em contraste com a Sociologia, onde os livros são muito

importantes para a tradição do pensamento social. Entretanto, na Economia os artigos parecem ser a norma em temas quantitativos e na História das ideias econômicas também prevalece o livro e a leitura.

Em síntese, teríamos um componente estável na cultura acadêmica, que se define em função da produção simbólica (BOURDIEU, 2009) como efeito do conhecimento codificado alfabeticamente e que circula no âmbito universitário em forma de textos acadêmico-científicos. E teríamos também um componente variável, que depende da configuração própria das disciplinas e/ou das profissões, a natureza de seu conhecimento e as práticas das comunidades acadêmico-científicas que o suportam e que, por sua vez, o institucionalizam e legitimam. Em qualquer caso, o domínio de um campo do saber disciplinar e/ou profissional exige por sua vez o domínio de competências de escrita e leitura que não são genéricas, com as quais os novatos precisam se familiarizar a fim de poder acessar e aprender os conteúdos de maneira significativa. O depoimento de um estudante ilustra estas questões:

*O que mais gosto durante as aulas é quando os professores trazem leituras e deixam que a turma debata sobre o que leu. Às vezes nós levamos textos para ler em casa e eu passo um bom tempo lendo e preparando o que vou dizer. Nesses dias sofro um pouco, pois durmo mais tarde, fico ansiosa, leio, releio, falo sozinha. Outro dia fiquei maravilhada porque percebi o quanto sou capaz de aprender. Numa aula de sociologia a professora entregou alguns textos sobre eugenia – assunto que eu nunca ouvi antes – e durante as leituras fui compreendendo, me interessei, pesquisei mais e ao fim da disciplina eu sabia muito sobre o assunto. Porém a 1ª. Fase passou e nenhum professor falou mais nesse assunto. O único dia que tentei falar e mostrar o que eu sabia **um professor ‘cortou’ o assunto e disse para não dispersar a aula, que nós estávamos divagando.** Fiquei um pouco frustrada, pois eu não pude falar desse assunto. No final do semestre, durante um seminário, em outra disciplina, um de meus colegas usou a palavra eugenia durante a apresentação do trabalho em uma projeção dos slides e a professora perguntou o que era eugenia? O colega disse que havia estudado em sociologia, mas que não lembrava muito bem o que era. Então, **eu pude falar para todos os meus colegas** e para a professora o que **eu sabia sobre eugenia**, notei que **meus colegas também foram pontuando informações** sobre o assunto e que os textos que lemos nas aulas de sociologia foram ajudando no seminário de português. Achei muito bom ajudar o colega que não havia feito a disciplina de sociologia, mas o que achei melhor foi **poder falar do que aprendi.** Acho que estudar é ótimo.*

Nesta longa narrativa temos duas atitudes docentes opostas. Uma delas, permitindo que a estudante desenvolva um processo de autoafirmação ao conseguir uma audiência que lhe permite mostrar ao mesmo tempo a si e a outrem (colegas e professores) que conquistou um saber novo sobre tema de interesse do grupo. Mas essa oportunidade não está presente para todos os estudantes e acontece poucas

vezes dentro do formato habitual e tradicional das aulas. Na primeira parte do relato da estudante seu entusiasmo é frustrado. Percebe-se a importância vital que a segunda ocasião assume para a aluna e o quanto seria desejável que todos tivessem ocasião de mostrar suas conquistas e serem valorizados.

3.5 AMPARO, ACOLHIMENTO E MEDIAÇÃO: TEMPO DEDICADO AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO NOVO, PARA ALÉM DA DEDICAÇÃO AOS CONTEÚDOS

A partir de minhas experiências no campo docente, em muitos momentos questioneei o que seria “amparar” um estudante Ingressante no ensino superior, ou ainda, o que seria ir além da explicitação dos conteúdos previstos nas ementas dos cursos.

Partindo de sua origem etimológica, “amparo” é proveniente do Latim *anteparus*, que significa “preparar antes, dispor de antemão”. É formado pela justaposição de *ante* (antes, à frente) e *parare* (aprontar-se, munir-se do que é necessário)²⁵.

Buscando o significado para o mesmo vocábulo no dicionário de Língua Portuguesa²⁶, encontramos: “abrigo, refúgio, proteção”. Já para o verbo “amparar”, o significado é ampliado: “1. Ajudar a ficar de pé (o que está para cair); 2. [Figurado] Proteger; resguardar; 3. Escorar, patrocinar; 4. Apoiar-se.

Considerando o campo de nossa pesquisa para esta dissertação, podemos pensar – de acordo com seu sentido etimológico -, em docentes que preparariam o estudante que chega à universidade para sua trajetória/incursão na leitura e compreensão dos textos acadêmico-científicos, invocando seus conhecimentos prévios - oriundos de suas experiências anteriores -, no intuito de iniciar a tecitura com os conceitos e exigências do ensino superior.

O termo amparo²⁷ que empregamos aqui se inspirou inicialmente na construção realizada por Grazziotin de Jesus (2013) na sua dissertação de

²⁵ Disponível em <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/amparo/>, consultado em 05 mar 2014.

²⁶ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/amparo>; consultado em 05 mar 2014.

²⁷ A ideia de amparo rondou a construção desta pesquisa desde a leitura da dissertação da colega de mestrado Paula Clarisse Grazziotin de Jesus (2013), não se tratando de um conceito previamente delimitado. No entanto a partir da análise dos diários de campo e dos depoimentos

mestrado sobre a escrita na Universidade. De acordo com esta autora, “amparar”, objetivando a promoção acadêmico-científica da escrita é definido como:

Acolher, amparar, constitui-se, de modo geral, em uma postura que o docente precisa assumir quando sua meta é a promoção da escrita científica, de modo a oferecer ao aluno segurança para avançar no processo, não negando suas dimensões emocionais, mas ao contrário afirmando-as, socializando-as, explicitando-as, dando-lhes direito de existir. (GRAZZIOTIN DE JESUS, 2013, p.58).

Entendemos que o conceito pode ser estendido à questão da leitura, objeto deste estudo. Machado (2008) prefere utilizar o termo “acolhimento”, quando escreve sobre o apoio que pode ser oferecido ao estudante a ser iniciado na escrita acadêmica:

Para escrever, preciso que alguém me queira em forma de texto. Porém, para conseguir esse clima de *acolhimento do escrito do outro* ou, melhor seria dizer, *acolhimento do outro pela escrita* (formulações semelhantes na aparência, mas diferentes), são necessárias mudanças de atitudes cultivadas durante anos de escolaridade, num disciplinamento reiterado, como analisa Foucault, e controles que a escola fortalece continuamente e com esmero [...] (MACHADO, 2008, p. 271, grifo da autora).

É importante salientar que o assistencialismo que permeia e que pode estar vinculado à noção de amparo não faz parte de nossa proposta. Aqui trabalhamos com a noção afetiva de amparo (GRAZZIOTIN DE JESUS, 2013), sintetizada no conceito de Sennett (2001, p.164: “[...] amparo - o amor que sustenta os outros [...]”, no seguinte contexto:

As formas dominantes de autoridade em nossa vida são destrutivas; falta-lhes amparo, e o amparo – o amor que sustenta os outros – é uma necessidade humana fundamental, tão básica quanto o alimento ou o sexo. A compaixão, a confiança e a tranquilização constituem qualidades que seria absurdo associar a essas figuras de autoridade no mundo adulto (SENNETT, 2001, p. 164).

Sabendo-se que “a diferença entre o amparo assistencialista e o amparo que o docente pode exercer em sua ação reside nos fatos que sucedem o momento de amparar”, Grazziotin de Jesus (2013, p.55) pretendemos na ação que descrevemos quanto ao ato de ler, identificar o professor como a figura que acolhe o outro, que ampara, que é mais experiente, que acena para o estudante com a confiança de que a leitura lhe será um ato de compreensão.

dos estudantes se fez mais presente e necessário buscar fundamentos para descrever uma ação docente capaz de contribuir com o ato de ler.

Lembramos que, tanto o docente quanto o estudante são provenientes de espaços socioculturais com *habitus* distintos, necessitando-se, desta forma, o estabelecimento, em primeiro lugar, de relações de confiança para permitir o diálogo e a abertura ao desconhecido.

Nestes termos, pensamos em amparo e acolhimento como “mediação”, termo bastante utilizado pelo filósofo Jean-Paul Sarte (1905-1980), presente ao longo de sua vasta produção intelectual acerca das relações humanas²⁸. Schneider (2011), pesquisadora dedicada aos escritos do existencialista, destaca a importância das “*mediações positivas* (quer dizer, mediações que viabilizam o ser da pessoa, que a incentiva a ser quem ela deseja ser)”, formando uma “rede de tecimentos dialéticos entre os indivíduos e os grupos” (p. 157. Grifos no original). A autora cita, em contrapartida, as mediações “*negativas*”, como relações inviabilizadoras, pontuadas por opressão e condenação. Considerando que a personalidade humana se constitui exatamente nessa rede de relações, as mediações formam seus alicerces e são fundamentais.

Trazendo esta compreensão para nosso estudo, poderíamos pensar na atuação docente como “mediação positiva”, no sentido de viabilizar a compreensão da realidade textual e possibilitar ao estudante a confirmação de seu novo lugar social – a universidade.

Algumas das experiências relatadas pelos alunos, como a descrita abaixo, permitem compreender melhor a necessidade do que chamamos de amparo afetivo, acolhimento ou mediação durante o desenvolvimento das aulas.

*Sou acadêmico da 1ª. Fase de Engenharia de controle e automação [...] acho que não sei escrever direito. [...] leio pouco, um pouco porque não tenho tempo e outro tanto porque não tenho interesse. [...] achei que era bom em cálculos, mas quando cheguei no (sic) curso vi que nem nisso sou bom. Sei fazer cálculos quando tem fórmulas, **mas quando aparecem problemas que tem que interpretar e pensar um pouco mais, onde você tem que ler e reler o que a questão está pedindo, eu tenho vontade de abandonar a sala de aula [...]** No meu curso quase não há leitura. Apenas uma vez um professor levou a gente para a biblioteca e mostrou onde ficam os livros que vamos precisar durante o curso. **Quando temos que ler os textos é tudo muito rápido, não refletimos, o professor não pergunta o que compreendemos e se compreendemos então, geralmente ficamos sem compreender nada. Sei que temos uma página virtual que podemos baixar os livros através dela, mas nunca usei, prefiro usar o “doutor google” quando tenho que pesquisar alguma coisa** (grifou-se).*

²⁸ Podemos encontrar a noção de “mediação” em “O ser e o nada” (1997), “Questões de método” (2002a), “Saint Genet: ator e mártir” (2002b), dentre outras obras sartreanas.

O acesso ao conhecimento textual, mediado pelo docente, nos termos em que explicitamos anteriormente, possibilita, além da autoconfiança, a segurança, que é a base para o envolvimento e a reflexão, credenciais para um bom desempenho leitor. O estudante que relatou sua experiência, afirma sua dificuldade - “onde tem que ler e reler o que a questão está pedindo, tenho vontade de abandonar a sala de aula” - e busca suas próprias estratégias para progredir no mundo acadêmico científico: “prefiro usar o doutor *Google* quando tenho que pesquisar alguma coisa”. As particularidades das disciplinas e também a inconstância com que se recorre às bibliotecas ou à leitura de fragmentos de textos fomentam a dificuldade de compreensão dos textos. Estas dificuldades, segundo Carlino (2009), se ligam com a natureza implícita dos saberes em jogo nos escritos acadêmicos. Na atualidade, o uso acadêmico da *internet* ajudou a resolvê-las.

A leitura e a compreensão dos textos apresentados pelos professores aos ingressantes no ensino superior parecem estar distante do ideal, como se pode verificar no relato abaixo, retirado do diário de campo, no qual estimo meus alunos a falarem sobre o assunto:

[...] conversamos muito sobre o tema leitura durante a aula de hoje. No início da aula percebi que eles entreolharam-se e viraram e reviraram as folhas com as cópias do artigo que eu havia solicitado a leitura como tarefa. [...] a leitura havia sido feita, mas eles não compreendiam a maioria dos parágrafos do texto. Alegaram um vocabulário difícil, um texto complexo. [...] Começamos um trabalho de “formiguinha”, com leitura dos parágrafos, uso dos dicionários, leitura imanente; falamos sobre o autor e em que contexto escreveu. [...] durante a busca pela compreensão daquele texto outros textos foram lembrados, outros autores “retomados”, outras aulas de outros professores se fizeram necessárias para que chegássemos à compreensão do artigo. [...] Usamos a internet para buscar mais informações sobre o autor do texto e a biblioteca virtual para baixar outros artigos. [...] a aula que deveria ser de produção escrita teve seu planejamento modificado.

É preciso garantir, mostram diversas pesquisas (ARALDI, 2010; FLÓREZ, BAQUERO, ROJAS, 2010; CARLINO, 2009; MENDONZA E PIEDRAHITA, 2010; GARCIA, 2011; CARLI, 2012) muito mais do que as condições materiais de permanência na universidade. É preciso também estimular a motivação²⁹, a real aprendizagem e a compreensão do que os alunos estudam nas aulas. O

²⁹ Segundo Gondin e Silva (2004, p. 145), o termo proveniente do latim “*motivus*”, que significa mover, assumiu ao longo do tempo, o significado de “tudo aquilo que pode fazer mover, tudo aquilo que causa ou determina alguma coisa, ou o fim ou razão de uma ação”. Nesta pesquisa utilizamos o conceito em seus aspectos psicossociais, como um objetivo constituinte do projeto a ser alcançado pelo sujeito.

conhecimento está no centro da formação superior, e o acesso a ele se apresenta, seja em forma virtual ou material, como textos a serem lidos. Por isso, a leitura, e os processos de compreensão e interpretação são centrais na universidade.

Nesse sentido, faz-se importante retomarmos a noção de *habitus* e “as pressões e estímulos de uma conjuntura³⁰” (SETTON, 2002, p. 64). Esta autora apresenta a ideia de estratégia e interesse desenvolvidas por Bourdieu (1990), que podem ser estendidas ao campo da leitura dos textos acadêmico-científicos:

... as noções de *illusio* e estratégia são importantes. *Illusio*, também conhecida como interesse, é aqui entendida como uma motivação inerente a todo indivíduo dotado de um *habitus* e um determinado campo (SETTON, 2002, p. 64).

Ao reler meus diários de campo para a construção deste capítulo, observei nos depoimentos de meus alunos algumas estratégias de compreensão leitora. O texto do ingressante Matheus é um exemplo:

Me Chamo (sic) Matheus, sou de Curitiba e estudei sempre na mesma escola [...] sou um adolescente julgado “anormal” por ter gostos bem peculiares. Gosto de passar o dia em casa lendo, montando quebra-cabeças, jogando videogame e assistindo filmes. Na minha casa sempre leram para mim. Mesmo antes de aprender a ler, na escola, alguém lá de casa lia para mim. [...] Sou uma pessoa tímida, mas me relaciono bem com meus colegas. Como falei anteriormente gosto muito de ler, assim como de falar e de escrever. Esses são os motivos pelos quais escolhi o curso de Direito. Acredito que o curso me fará uma pessoa melhor e serei um bom advogado. [...] os professores dizem que a leitura é muito importante para quem faz o curso de Direito e que tem autores que a gente já deveria conhecer, mas eu lia outras coisas antes de ler Marx nas aulas de Sociologia, por exemplo. Agora, na faculdade, os professores ensinam sobre muitos autores e lemos vários de textos desses autores. Agora, no curso de Direito, quando não entendo algum texto, procuro. Não me preocupo tanto, pois depois vão aparecer outros textos que explicam os primeiros. O vocabulário dos professores também, se você ficar ligado no que eles falam, vai ver que eles dissecam os textos durante as aulas. [...] Há professores que auxiliam na hora de compreender os textos mais difíceis, tem uma professora que traz até dicionário para a sala (grifou-se).

Para Setton (2002), a noção de estratégia visa apreender as práticas inconscientes³¹ (no sentido de naturais e evidentes) como produtos dos *habitus*

³⁰ O *habitus* não é um destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas (BOURDIEU, 1992, p.108).

³¹ Setton (2002) não afirma que estas práticas sejam totalmente inconscientes e, portanto, sem reflexão. São caracterizadas como inconscientes, uma vez que são vividas como evidentes e

ajustados a uma determinada demanda social. Podemos verificar as práticas inconscientes no discurso do ingressante “não me preocupo tanto, pois, depois vão aparecer outros textos que explicam os primeiros”. Poderíamos pensar, observando-se o depoimento de Matheus, na criação de estratégias para ultrapassar barreiras concretas – a dificuldade de entendimento de uma linguagem de certa forma inacessível em sua integralidade -, adiando, assim, o confronto com o texto que precisa ser compreendido, na esperança de que novos textos esclareçam o conteúdo complexo dos primeiros. Ou ainda, esperando que, na medida em que avançar no processo educativo, a compreensão ocorrerá de uma forma espontânea ou mágica.

Setton reflete por meio dos escritos de Bourdieu que:

...a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura). Assim, as estratégias surgem como ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica. (SETTON, 2002, p. 64)

Quando o estudante relata “Gosto de passar o dia em casa lendo. [...] Na minha casa sempre leram para mim; mesmo antes de aprender a ler, na escola, alguém lá de casa lia para mim”, podemos compreender a construção de uma inteligibilidade acerca da realidade e da cultura sempre perpassada pela leitura e conhecimentos produzidos pela humanidade em sua trajetória histórica. Em outros termos, *habitus* constituídos no interior da família, que, conforme Setton (2002):

É um instrumento conceptual que auxilia a aprender certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social. ... *Habitus* não se pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente aberto e constantemente sujeito a novas experiências. Pode ser visto como um estoque de disposições incorporadas, mas postas em práticas a partir de estímulos conjunturais de campo. É possível vê-lo, pois, como um sistema de disposição que predispõe à reflexão e a uma certa consciência das práticas, se e à medida que um feixe de condições históricas permitir. (SETTON, 2002, p. 64-65).

Ao refletirmos sobre o discurso do mesmo estudante - “os professores dizem que a leitura é muito importante para quem faz o curso de Direito e que tem autores que a gente já deveria conhecer, mas eu lia outras coisas antes de ler Marx nas

naturais pelos indivíduos. Não entraremos na discussão acerca dos conceitos de inconsciente utilizados na Psicologia, pois este não é o objetivo de nosso trabalho.

aulas de sociologia” -, podemos pensar na necessidade de um docente com capacidade de fazer a mediação entre os conhecimentos anteriores adquiridos via hábito de leitura instalado desde a infância deste aluno, e os conhecimentos necessários em sua escolha pelo curso de Direito e por “ser um bom advogado”. Esta habilidade requerida do docente pode ser entendida também como amparo, reconhecendo que cada estudante, ao ingressar no ensino superior, traz consigo componentes socioculturais e afetivos que, de certa forma, foram e são determinantes em sua trajetória sócio-histórica e lhe permitem vislumbrar possibilidades em termos de futuro.

Observamos no relato de outra ingressante, do curso de matemática, a expressão do desejo de buscar conhecimentos, lado a lado com as dificuldades de compreender os textos utilizados pelos professores:

*[...] trabalho no comércio há dezessete anos e sempre tive vontade fazer uma faculdade. Já iniciei vários cursos e tranquei. Iniciei o curso de Administração e tranquei, iniciei o curso de Ciências Contábeis e tranquei, iniciei o curso de Recursos Humanos pela Educação a Distância – EAD e novamente tranquei [...] agora estou aqui no curso de Matemática e pretendo concluir o curso e exercer a profissão, mesmo não tendo o melhor retorno financeiro como professora, acredito que será uma realização pessoal [...] **sou uma pessoa bastante curiosa, gosto de pesquisar, gosto de leitura, tenho boas experiências com a leitura**, não tenho preguiça, apesar de eu ter um filho pequeno que exige muito de mim e meu tempo estar restrito. **Percebo, porém que aqui na universidade a leitura é diferente do que eu lia na escola, já percebi que as “fichinhas” de leitura acabaram. A relação com a leitura é mais profunda aqui na faculdade, pois os textos cobrados pelos professores são mais difícil (sic), os autores falam de coisas que nunca aparecia (sic) na escola. Percebi que os professores universitários preferem que nossa leitura seja mais rápida e que a gente compreenda tudo de uma vez. Eu gostaria de poder entender melhor os textos que leio na universidade. Sempre me pergunto: o que tenho que saber sobre esse texto? O que faço com todas essas coisas que está dizendo? Às vezes acho que só o professor é que entende o que lemos durante as aulas. Eu não conheço esses autores! Na escola a gente não aprende dessas coisas daqui! [...] Não quero desistir de novo, quero melhorar de vida, mas para não desistir preciso aprender, [...] escolhi o curso de matemática porque no momento minha vida financeira está bastante comprometida e surgiu um financiamento estudantil pelo governo e resolvi não perder a oportunidade. Meu desejo sempre foi estar em sala de aula, espero que a correria do meu dia a dia, não atrapalhe e eu possa concluir o curso.** (grifou-se)*

O depoimento da estudante expõe sua trajetória de inícios e desistências em no ensino superior, bem como sua resolução em finalizar o curso de matemática em andamento - uma “realização pessoal”. Poderíamos inferir que o valor do título universitário para esta estudante é encontrado em determinantes socioculturais,

cujas origens estão encravadas em sua história familiar. No entanto, as dificuldades de compreender o que os professores desejam comunicar a partir dos textos de diversos autores, possivelmente tenham tido influência no caso da desistência dos cursos anteriores. Teria faltado “amparo” ou “acolhimento” ou “mediação”? Embora se tenha evidências deste fato, não se pode responder afirmativamente à esta questão por não se conhecer a história da estudante.

O que os professores ensinam no curso superior, muitas vezes recai sobre uma precária suposição acerca das leituras que o estudante possui e as que deveria ter; como nos remete o depoimento da estudante de matemática “Às vezes acho que só o professor é que entende o que lemos durante as aulas. Eu não conheço esses autores!”. Desta maneira se transferem ao estudante as estratégias para entrar no labirinto textual dos campos do conhecimento. Carli (2012) reflete sobre:

La proliferación textual, sin embargo, no anuló la interrogación acerca del sentido de los textos en el contexto de la enseñanza y los problemas vinculados con la apropiación. Por el contrario, se desarrolló cierta reflexión pragmática del lector-estudiante respecto de los usos del texto en relación con las expectativas del profesor (CARLI, 2012, p. 145).

O discurso desta autora reflete as indagações da estudante de matemática. “O que tenho que saber sobre esse texto?”. O que faço com todas essas coisas que o texto está dizendo?”. Os estudos sobre “alfabetização acadêmica” mostram que a educação superior prima pela atividade cognitiva dos estudantes. No entanto, lembra Carlino (2009), a cultura acadêmica nem sempre é compartilhada igualmente. Poderíamos ainda pensar no sentido que o conteúdo dos textos possui face à história de cada leitor/estudante. Nestes termos, apropriamo-nos da indagação de Gaulejac (2009b), referindo-se ao contexto social em material em que se movem estudantes e docentes: “Entre um indivíduo e sua vida, quem produz o outro?” (p. 64).

Para compreender estas relações, compartilhamos as reflexões do autor, na tentativa de responder ao seu questionamento acima:

Esta questão nos remete para duas posições irreduzíveis entre os que pensam que o homem é um ator, um sujeito, uma pessoa capaz de se construir e de agir, de maneira relativamente **autônoma**, no mundo que o cerca, e os que o consideram como um organismo biológico, programado socialmente e determinado por uma caixa-preta interna chamada Inconsciente. Entre a posição que celebra as virtudes do sujeito e a que enfatiza a multiplicidade dos determinismos limitadores da liberdade humana, podemos recusar fazer a escolha entre essas duas posições, e

podemos considerar o indivíduo como produto de uma história na qual ele procura se tornar sujeito. (GAULEJAC, 2009b, p. 64. Grifamos.)

É justamente nesta tentativa (ou necessidade) de se tornarem sujeitos de sua história, superando obstáculos e avançando em suas trajetórias, que os estudantes buscam o curso superior. Chegam ao contexto acadêmico com *habitus* constituídos no interior de suas relações sócio-históricas e, especialmente, nas relações familiares. Se o professor consegue trabalhar para auxiliar esse ingressante a compreender em que medida as determinações sócio-históricas produzem efeitos em seu presente e, especificamente na questão da leitura, o próprio sujeito pode iniciar uma trajetória de superação de suas contradições. Este movimento, realizado no coletivo (sala de aula, grupo de estudos), permite ao estudante confrontar-se com a alteridade e desprender-se do "seu problema", vendo no outro (o colega de curso) nem um ideal e tampouco um rival, e sim um semelhante debatendo-se com problemática da mesma ordem.

A tarefa de mediar, acolher ou amparar não é fácil, pois subentende o preparo do docente que recebe estes alunos. No entanto, recorrendo novamente a Gaulejac (2009b), podemos pensar que "se o passado é irrevogável, visto que não se pode modificá-lo, pode-se, todavia, intervir na maneira em que ele age sobre o sujeito" (63), na perspectiva de ampliar os horizontes e possibilitar que a Universidade cumpra seu papel de acolher as pessoas e promover a produção de conhecimentos voltados para a vida, e não apenas em seu sentido utilitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu da inquietude de uma professora em busca de um caminho para diminuir as agruras de seus alunos com relação à leitura dos textos acadêmicos-científicos. Após anos de lida com a leitura de si e de outrem, o ingresso no *stricto sensu*, foi a oportunidade de sistematizar um conjunto de experiências acumuladas ao longo dos últimos anos no contexto da educação superior. A pesquisa permitiu lançar sobre elas um novo olhar, mais maduro e compartilhado, isto é, menos solitário.

Das primeiras páginas desta dissertação até as considerações agora tecidas, a professora do ensino superior que orientou (e ainda orienta) a leitura e a escrita de alunos nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia de Controle e Automação, Educação Física, Ciências da Religião, Letras, Matemática e Direito, redimensionou suas observações, registros, memórias e experiências, configurando-as como matéria de uma investigação científica que encerra aqui uma etapa de descobertas, aprendizado e mudanças.

Inicialmente centrei meu tema de pesquisa na leitura. Acreditava ser ela o coração do meu trabalho. No entanto, ao revisitar os diários de pesquisa nas sessões de orientação, observando a dificuldade de compreensão por parte dos alunos (que eram os sujeitos de minha pesquisa), entendi que meu enfoque seriam os leitores, os ingressantes no ensino superior aos quais dedico horas do meu trabalho, planejando aulas, corrigindo textos e provas, escolhendo leituras. Foi durante o trabalho com os estudantes e suas produções escritas que percebi suas dificuldades e sua atitude por vezes de estranhamente com relação às expectativas de leitura que os docentes têm com relação a eles.

A descoberta das teorias de Paula Carlino (2009) e de sua rede de colaboração sobre o que denomina de “alfabetização acadêmica”, que associei a outra importante descoberta conceitual que realizei a partir da configuração do problema de pesquisa – a noção de *habitus*, que se encontra espalhada pela vasta obra de Pierre Bourdieu foram a base para analisar as agruras do “trabalhador-estudante” (ARALDI, 2010) – perfil da grande parte dos alunos que permeiam meus diários de pesquisa e representativa da maioria dos estudantes de nível superior em nosso país na segunda década do nosso milênio.

Foi por meio de autores como Carli (2012), Carlino (2009), Garcia (2001), Mendonza e Piedrahita (2010), Flórez, Baquero e Rojas (2010) que me aproximei da literatura latino-americana e identifiquei inovação na produção acadêmico-científica para além de nossas fronteiras territoriais e linguísticas. Na Argentina, por exemplo, local de origem e trabalho das pesquisadoras Carlino (2009) e Carli (2012) e na Colômbia, o tratamento dado à leitura em nível de estudos universitários está menos centrado no campo da linguística. Nesses países, a pesquisa que trata da leitura na educação superior é abordada com um olhar voltado mais para a Educação, a Psicologia e também a Antropologia.

O conceito revolucionário de “alfabetização acadêmica” trazido por Carlino (2009) desconstruiu minha noção de que os estudantes de ensino superior com dificuldade de compreensão leitora e escrita são exceção, para assumir como regra que cada ingressante da universidade deveria passar por um processo de inclusão na cultura da universidade por meio da “alfabetização acadêmica”.

Ainda sob a ótica de Carlino, compreendi que não podemos ver como um fracasso do ensino pregresso o fato dos estudantes não conseguirem corresponder às expectativas dos docentes da universidade. Essa mudança de atitude e de concepção é requerida dos docentes e faz parte do começo da solução do problema. Então pude pensar nos “professores inclusivos” (CARLINO 2009) que dão boas vindas e oferecem amparo aos estudantes iniciantes, ajudando-os a fazer frente aos obstáculos que se lhes apresentam, sobretudo quando são oriundos das classes menos favorecidas e de meios culturais com poucos recursos e bagagem em termos de oportunidades e educação formal de qualidade. Estes alunos tentam ingressar e permanecer no ensino superior; conseguem-no graças às políticas públicas recentes voltadas para compensar um histórico profundamente elitista praticado em nosso país durante séculos. Pesam sobre o estudante-trabalhador séculos de história de exclusão que se materializa nas expectativas dos docentes com relação às competências requeridas para frequentar uma sala de aula de nível superior e nas próximas relações entre professor-estudante, nos mostraram os estudos-fonte que integramos à dissertação.

No decorrer deste estudo que, apesar da leitura ser imprescindível nos estudos superiores, os alunos não o têm como um elemento central e condição para o trabalho acadêmico e que as dificuldades de leitura acompanham seus percursos

e muitas vezes permanecem após a titulação, não sendo superadas durante o curso superior.

Compreendi a necessidade de promover a autonomia leitora e acompanhar a leitura dos textos acadêmicos, conforme proposta de Carlino (2009). Nos relatos dos estudantes encontrei falta de confiança nas próprias capacidades, que pode ser originária da ausência de uma simples indicação para saber o que buscar; um ponto de vista para direcionar a leitura, uma “peneira” para deixar os detalhes e compreender o que é primordial. Sem esse tipo de “guia” a leitura realizada pelos meus sujeitos de pesquisa é desalentadora.

A análise dos relatos fez-me reconhecer as armadilhas enfrentadas pelos estudantes. Muitas vezes a compreensão do que se lê é escassa em função da dificuldade em seguir a argumentação do autor e pela ausência ou precariedade de um esquema interpretativo próprio. Os alunos necessitam de certas informações que os textos dão por conhecidas. E os docentes também. Sem essa capacidade para interpretar não sabem que perguntas fazer ao texto e sobre o texto. Desprovidos de um marco conceitual e categorias de análises para “filtrar” a massa bibliográfica com a qual se deparam os leitores-alunos não conseguem sustentar a necessária perseverança de ler e reler para entender. E falam em abandono do ato de ler /ou do curso superior por não conseguirem se conectar a este “novo mundo”, como puder ver em alguns depoimentos.

Neste “novo mundo”, como foi apresentado por Becher (2001) numa perspectiva antropológica, percebi os ingressantes desorientados, sem uma filiação, sem sentirem-se realmente incluídos na cultura universitária, habitando uma espécie de periferia.

Mendonza e Piedrahita (2010) levaram-me a pensar no “ofício do estudante universitário” não pela efetivação da matrícula e a frequência às aulas, mas sim pelo êxito em dominar os conteúdos acadêmico-científicos, por compreenderem os códigos, as exigências implícitas nos textos e, dessa forma, dominarem a rotina universitária.

Entre as evidências que encontrei e postulei em meus diários de pesquisa, algumas me permitiram explorar questões como a distância que separa o mundo acadêmico-científico do universo escolar. Este hiato entre mundos diferentes mostrou desencadear alguns desencontros. Observei, por intermédio do discurso dos alunos, que os professores esperam estudantes mais competentes em relação à

leitura e à escrita - competência suficiente para “se virarem” sozinhos. Por um lado, os docentes toleram os estudantes cujo perfil não inclui autonomia, mas não consideram como sua a tarefa de promover tal autonomia intelectual nem sabem como fazê-lo. Por outro lado, os alunos esperam que a formação superior lhes aponte caminhos para uma melhor articulação dessas habilidades, o que revelam encontrar em poucos ou em nenhum dentre seus professores.

Durante o desenvolvimento deste estudo, deparei-me com novos elementos no processo de aprendizagem, assim como confirmei antigos conceitos como, por exemplo, o da transmissão e o da recepção passiva do conhecimento, velhas conhecidas na área da educação. Com Carlino (2009) reorganizei aquilo que já havia buscado em 18 anos de vida profissional: para apropriar-se de um saber coletivo, o aluno precisa transformá-lo, e isto não acontece de forma passiva: “Nada se aprende por recepção passiva” (CARLINO, 2009), afirma a autora. O professor, que é mediador do conhecimento, pode prever as dificuldades no campo cognitivo do seu aluno e promover seu desenvolvimento.

Outro problema recorrente é o da culpabilização entre os profissionais dos diversos níveis de ensino. A partir de Franchi (1984) retomei o desconforto entre os docentes diante da falta de habilidade dos estudantes para ler e escrever: “Acusam então os programas, os alunos ou os próprios colegas de profissão” (FRANCHI, 1984). Tenho consciência de que a mudança no ensino superior, com relação à inclusão do ingressante e suas habilidades para compreensão do texto acadêmico-científico, supõe um esforço mais amplo de revisão geral das estruturas e reflexão dos professores sobre seu desempenho ou dos outros docentes. No entanto, foi importante perceber que a realidade dos sujeitos que permeiam minhas aulas é transformável; é feita por nós, professores, e por nós pode ser mudada; que não é algo intocável, um “fardo”, uma sina, diante do qual só há um caminho: a culpa de outrem.

Ao examinar o conceito de autonomia em Carlino (2009), observei a existência de queixas à falta de direcionamento do docente para determinadas atividades. Os alunos reclamam não saber como serão avaliados, o que irão aprender, quais os objetivos da tarefa. Os estudantes buscam saber quais são as expectativas dos professores, no intuito de corresponder, o que não precisa ser interpretado como dependência, como denomina Chanock *et al* (2001). Esta visão permitiu compreender o desconforto do estudante que o professor supõe ser um

ingressante autônomo, leitor de textos acadêmico-científicos e não um aluno dependente, necessitando de sua orientação para atividades básicas como aproximar-se de um texto e extrair-lhe ou atribuir-lhe significado. Da parte dos docentes parece desconsiderar-se que autonomia não é uma atitude espontânea ou já construída em todos os estudantes, mas processual que também requer um aprendizado na prática cotidiana. Não apenas conteúdos precisam ser ensinados, mas também processos precisam ser praticados sob supervisão e mediados.

Ficou clara durante a análise do material empírico confrontado aos conceitos selecionados para a pesquisa, a insuficiência de orientações e esclarecimentos sobre as tarefas que vigoram no espaço universitário. Quanto à ideia de autonomia relativa ao leitor universitário, entendi que é preciso pensá-la e até mesmo pesquisá-la em relação às regras que vigorarem nesse espaço e às formas de gestão dessas normas.

Saliento aqui a realidade da qual os alunos participantes da pesquisa são oriundos. A Universidade do Contestado - Campus de Curitiba, atende em sua maioria estudantes-trabalhadores que fazem parte da realidade do campo, das cidades e das periferias do planalto serrano de Santa Catarina. Conforme descobri com Guimarães (2006), para o estudante-trabalhador a prioridade é o trabalho, o qual garante a produção de sua existência. O estudo vem depois.

Foi nas leituras sobre o trabalhador-estudante postuladas na pesquisa de Araldi (2010) que compreendi a baixa autoestima de muitos alunos e sua intenção de evadir, encontrada nos relatos dos sujeitos de meu estudo. As análises da autora e a mediação de meus diários de pesquisa evidenciaram as razões que levam os estudantes a abandonarem os bancos universitários: trata-se menos da falta de recursos financeiros, é na verdade, sua defasagem cultural, o desamparo e a desorientação que experimentam ao ingressar no “novo mundo” cuja cultura não é dirigida a eles, pois tradicionalmente a universidade foi construída para a elite, para indivíduos com “capital cultural” garantido pela família, conforme compreendi em Bourdieu (1998).

Também, por intermédio da obra Bourdieu, recorri ao conceito de *habitus* com o objetivo de refletir sobre o processo de construção sujeito-estudante, que ingressa no ensino superior com um repertório mais ou menos adequado às exigências e expectativas do ambiente acadêmico. A partir da obra de Setton (2002) percebi que os estudantes podem incorporar a leitura como *habitus*, pois a coexistência de

distintas e interdependentes instâncias de socialização (família, escola e mídia) configuram, no meu entender, um campo híbrido e diversificado de referências e padrões de identidade, caracterizando a socialização da modernidade com base em múltiplos modelos de referência. Assim, é possível identificar a tendência de forjar outro *habitus*, ou de, pelo menos, alterar alguns elementos estruturais; é possível pensar na construção de um novo leitor portador de habilidades leitoras alinhadas às pressões do ensino superior.

Em meu entendimento, o *métier* de professor é uma das atividades de grande potencial de realização, mas não é uma atividade fácil, principalmente quando se trata de orientar a leitura e a escrita de alunos com dificuldades multideterminadas, como as que analisamos nesta pesquisa. São necessários conhecimentos teóricos e também coragem, como aponta Grazziotin de Jesus (2013). Ou ainda, como afirma Bianchetti (2012), precisamos olhar para nós mesmos e exercitar a autocrítica, ser capazes de refletir honestamente sobre nossa prática.

Com esse movimento cheguei à ideia da necessidade de ações docentes voltadas para a leitura como processo, para além de tratar da leitura apenas como meio para acessar conhecimentos. Há um conhecimento processual que precisa se tornar *habitus* se queremos que todos os estudantes façam o seu efetivo ingresso na universidade, sentindo-se parte desse mundo peculiar. Encontrei várias formas e designações, conforme alguns autores, para promover a leitura. Por exemplo, a noção de amparo trabalhada por Grazziotin de Jesus (2013), o acolhimento postulado por Machado (2008) e a mediação desenvolvida ao longo da obra de Jean-Paul Sartre, acessada na etapa final desta dissertação.

Quanto aos conceitos de amparo, acolhimento e mediação, no caso deste estudo, posso afirmar que são complementares e não excludentes e requerem aprofundamento, difusão entre docentes universitários, a fim de melhorar o cenário da leitura dos estudantes universitários em nossos contextos

Em outras palavras, o ponto central não é a conceitualização e sim a postura e a condição do professor que recebe estes alunos e fica angustiado se debatendo em busca de soluções. Afinal, o docente que hoje está recebendo estes ingressantes pode ter sido, no passado, o aluno enfrentando as mesmas (ou similares) dificuldades.

Em função do tempo reduzido para abordar o objeto desta pesquisa, deixo em aberto questões de importância fundamental na compreensão da problemática

estudada. Muitas questões relevantes, temos consciência, foram abertas nesta dissertação e poderão motivar aprofundamentos, seja por parte desta autora em próximos trabalhos, seja por outrem em quem as descobertas aqui apresentadas e conclusões levantadas possam fazer eco. Elas referem-se, sobretudo ao docente, protagonista desta história tanto quanto os estudantes ingressantes no ensino superior. Retomando o questionamento inicial - O que falta aos docentes para efetivamente contribuir para a formação/construção desse leitor-estudante? Além de não ter encontrado uma resposta, dada à complexidade desta questão, acrescento outros para auxiliar na continuidade desta discussão: Em primeiro lugar, quem prepara este professor? Como foi seu ingresso no campo universitário? Que estratégias utilizou para transpor suas dificuldades? E hoje, com que mediações conta em sua prática profissional? Quem acolhe e ampara o professor?

Privilegiando a condição de educadora e não a de docente com formação linguística que sou, conforme afirmei na introdução deste trabalho, espero ter aberto um campo para reflexões aprofundadas acerca das dificuldades encontradas por alunos ingressantes no ensino superior com relação aos *habitus* de leitura acadêmico-científica. Ciente de que este estudo não abarca a complexidade do problema abordado, entendo que pode constituir-se como precursor de outras pesquisas nesta vertente, além de fornecer aos docentes do ensino superior algumas pistas (ou evidências) que lhes permitam mudar a inteligibilidade acerca sua relação com os alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Teresa. Do abandono à permanência num curso de ensino superior. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**. n. 7. p. 19-28, set/dez 08. Disponível em:

< <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=19&p=19> > Acesso em: 15 maio. 2010, 22.00h.

ARALDI, M. C. W. O Trabalhador-estudante na encruzilhada entre dois mundos em transformação: trabalho e Educação Superior. In MACHADO, A.M. N (Org). **TOC! TOC! TOC! Eu quero entrar!** Conhecimento e reconhecimento de egressos do *stricto sensu* & transformação social. Florianópolis: DIOESC, 2012.

_____. **O trabalhador-estudante na encruzilhada entre dois mundos em transformação:** trabalho e educação superior. 2010. Disponível em <<http://www.uniplac.net.>>. Acesso em: 11 maio 2013.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARDAGI, M, P; HUTZ, C, S. **Não havia outra saída:** percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. Psico-USF, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 10 jun. 2010, 21.00h.

BARROS, J. F. **La interacción en el aula y el discurso argumentativo em um proceso de aprendizaje de la ciencia**. XII Jornadas del Maestro Investigador, realizadas em la Universidade Pontificia Bolivariana. Medellín/Colombia, 2012. Disponível em: <http://vimeo.com/39435044> Acesso em 22/04/2013

BECHER, T. **Tribus y territorios académicos:** la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Biblioteca Económica Gedisa, 2001.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. Cortez: São Paulo, 2012.

_____. Entrevista: posições de Maria Célia M. de Moraes sobre a cultura da pós-graduação, **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, v. 13 n. 38, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **El campo científico:** publicado originalmente em *Actes de la recherche en sciences sociales*, no. 1-2, 1976, bajo el título *Le champs scientifique*. Traducción de Alfonso Buch, revisada por Pablo Kreimer.

_____. In NOGUEIRA, Maria.; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. 1ª ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Edição Bertrand Brasil, 2007.

_____. **O senso prático**: publicado originalmente em *Les Pratiques*, no.1-2. Tradução Maria Ferreira, Revisada por Odaci Luiz Coradini. Editora Vozes: SP. 2009.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *et al.* **Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da Educação Superior**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 19 jun. 2010, 22.00h.

CARLI, S. **El Estudiante Universitario** – hacia una historia del presente de la educación pública. 1ª. ed. ED. Siglo Veintiuno, Buenos Aires, 2012.

CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender em la universidad: una introducción a la alfabetización académica**. 1ª ed, 4ª Re. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

_____. **Escribir a través del curriculum; três modelos para hacerlo em la universidad**. Lectura Y Vida, 25/1, Buenos Aires, 2004.

_____. *Helping Doctoral Students of Education to Face Writing and Emotional Challenges in Identity Transition*. In: CASTELLÓ, M.; DONAHUE, C. **University Writing: Selves and Texts in Academic Societies**. United Kingdom: Emerald, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro**”. *En libro: la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible em la World Wide Web: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>>

CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades**: nos quotidianos dos professores. Lisboa: ASA, 2001.

CHANOCK, K. ***Autonomy and Responsability: same or different?*** Atas da *Independent Learning Conference* 2003, Universidade de Melbourne, Melbourne, Austrália, 13-14 de setembro de 2013.

CRES2008. **Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe**. Colômbia: Cartagena de Índias, 2008. Disponível em: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinno168/planodeacao>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

DE CERTEAU, M. ***La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer***, México: Universidade Iberoamericana, 1996.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ECO, U. ***Lector in fábula***. Barcelona: Lumen. 1987.

_____. ***Entre el autor y el texto***. En: *Interpretación y sobre interpretación*. Grã Bretanha, Cambridge University Press, 1992.

Estudantes brasileiros ficam bem abaixo de média mundial no ranking de leitura. Disponível em: <<http://www.livrosepessoas.com/2010/12/09/estudantes-brasileiros-ficam-bem-abaixo-de-media-mundial/>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

FLÓREZ, L.; BASQUERO, J. y ROJAS, N. ***La lectura de textos académicos en la formación universitaria de docente: entre supuestos y estrategias***. PEDAGOGIA Y SABERES, Bogotá: UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, n.33, p. 128 - 137, 2010.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis... a redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GARCÍA, N. ***Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes***. PEDAGOGIA Y SABERES, n.34 p. 117 – 139, 2011.

GAULEJAC, V. de. **L’histoire em héritage**. Roman familial et trajectoire sociale. Paris : Desclée de Brouwer, 2009a.

_____. O Sujeito face a sua história: a démarche “romance familiar e trajetória social”. In TAKEUTI, N. M.; NIEWIADOMSKI, C. (Orgs). **Reinvenções do sujeito Social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre: Sulina, 2009b. P. 261-73.

GONDIN, Sônia Maria Guedes; SILVA, Narbal. **Motivação no trabalho**. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES_ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. (Orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GRAZZIOTTIN DE JESUS, P. **Escrever na educação superior: caminhos para a autoria na universidade**. Lages: UNIPLAC, 2013. Dissertação de Mestrado.

GUIMARÃES, M.G. **Trabalhadores-estudantes: um olhar para o contexto da relação entre estudo e trabalho e ensino superior noturno**. Presidente Prudente: [sn], 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, 2006. Disponível em: http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php: acesso em 30 de out. 2013.

_____. **Trabalhadores-estudantes: um olhar para o contexto da relação entre estudo e trabalho e ensino superior noturno**. Presidente Prudente: [s.n.], 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, 2006. Disponível em: < http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php > Acesso em: 10 jun. 2010, 23.00h.

HUMBOLDT, W. v. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Superiores em Berlim. In: CASPER, Gerhard. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. Trad. e Org: Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro Rocha.

MACHADO, A. M. N.; LORENZINI, V. P. O papel dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* na transformação social: descortinando descompassos entre formação acadêmica, comunidade científica e sociedade. In: III CONGRESO INTERNACIONAL Y VIII NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, PEDAGOGIA Y FORMACIÓN DOCENTE, 2012, Bogotá. **MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL Y VIII NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, PEDAGOGIA Y FORMACIÓN DOCENTE - "LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EDUCATIVO PARA UN FUTURO HUMANO"**. Bogotá, 2012.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. **Leitura e escrita: junta de bois ou carreira de potros?** Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 7, n.n. 2, p. 29-42, 2000.

_____. ; MENDES, V. H. Universidades comunitárias do sul do Brasil no cenário e na história da(s) universidade(s): a centralidade do problema da autonomia e os

processos de interiorização e universalização da Educação Superior. In: NUNES, A. K. (Org.). **Universidade comunitária e avaliação: os quinze anos do PAIUNG**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, v., p. 57-83.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

MENDOZA, M. A. G. e PIEDRAHITA, M. V. A. *El oficio de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad*, **PEDAGOGIA Y SABERES**, Bogotá, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL, 2010. n. 35, p. 87-97.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade**. Editora Del Signo Buenos Aires 2010.

NOSELLA, P. A Escola Brasileira no final do século: um balanço. In FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissões e rebeldia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

Retratos da leitura no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em:
<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

RODRIGUES LUZ, A.; MACHADO, A. M. N. A construção histórica da 'língua oficial' no contexto da colonização e seus impactos nas práticas de escrita escolar. In: ALMEIDA, M. L. P.; FERNANDES, S. R. S. (Orgs.) **História da educação e da escola: olhar(es) luso-brasileiro(s)**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SABATO, E. **A resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Crítica da razão dialética: precedido por questões de método**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002^a.

_____. **Saint Genet: ator e mártir.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

SCHNEIDER, D. R. **Sartre e a psicologia clínica.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

SENNETT, R. **Autoridade.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, E. T. **O Ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2005.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação.** ANPEd / Autores Associados v. 11, n. 32. p. 226-237. Rio de Janeiro, ago. 2006.