

LEITURAS ACADÊMICAS NA GRADUAÇÃO: RESONÂNCIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EN BRASIL

*Academic readings in graduation:
resonances on post-graduation in Brazil*

Lecturas académicas en la graduación:
Ecos en la posgraduación en Brasil

Cláudio RODRIGUES DA SILVA

Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, Brasil

Correo-e: claudio.rodriques-silva@unesp.br

Recibido: 25 de septiembre de 2020

Envío a informantes: 3 de octubre de 2020

Aceptación definitiva: 12 de enero de 2022

RESUMEN: Se presentan resultados de un estudio realizado con profesores de Educación Superior, con el objetivo de presentar aspectos de sus posiciones sobre la cuestión de las lecturas de las bibliografías básicas de las asignaturas por parte de estudiantes de los cursos de grado. En este artículo se enfatizan las notas de los profesores que establecen relaciones entre grado y posgrado en lo que se refiere a lecturas. Se trata de un estudio exploratorio, basado en datos bibliográficos y empíricos, planteados especialmente a través de entrevistas semiestructuradas. Los participantes presentan distintas posiciones sobre este tema, entendido como uno de los componentes más importantes y también como uno de los principales desafíos de la formación académico-científica en la actualidad. Las lecturas se configuran como un tema polémico y urgente, una vez que tienen relación con la calidad tanto del grado como del posgrado.

PALABRAS CLAVE: lecturas académicas; cursos de grado; posgrado; calidad.

ABSTRACT: We report results based on studies involving Higher Education professors, aiming to present aspects of their standings on the question of readings of basic bibliographies of Courses by graduation students. We emphasize, in this article, notes of professors who establish relations between Graduation and Post-Graduation in relation to readings. This is an exploratory study, based on bibliographical and empirical data, surveyed especially through semi-structured interviews. The participators present diverse standings on this topic, perceived as one the key components and also one of the main challenges of academic-scientific formation nowadays. The readings are characterized as a controversial and urgent theme, because of its relations with the quality of both Graduation and Post-Graduation.

KEY WORDS: academic readings; graduation; post-graduation; quality.

1. Introdução

APRESENTAM-SE, NESTE ARTIGO, parte dos resultados de estudo realizado com docentes do Ensino Superior com o objetivo de levantar seus pontos de vista sobre a questão das leituras nesse nível de ensino. O problema que instiga à realização deste estudo é: quais os posicionamentos de docentes do Ensino Superior sobre a temática das leituras¹, por estudantes de cursos de Graduação, das bibliografias básicas das disciplinas sob sua responsabilidade? Enfocam-se posicionamentos que estabelecem relações entre Graduação e Pós-Graduação no que se refere às leituras. Trata-se de estudo exploratório, com aporte de dados bibliográficos e empíricos, levantados entre 2015 e 2019, principalmente por meio de entrevistas semiestruturadas. Demo (1995), Gil (2008), Salomon (1997), Severino (2007), entre outros, contribuíram para a fundamentação teórico-metodológica desse artigo.

Os participantes, neste texto, são 16 docentes do Ensino Superior de diferentes instituições – privadas e públicas, estaduais e federais; cursos de Bacharelado e Licenciatura; áreas do conhecimento – Biológicas, Exatas e Humanidades; regiões e estados do Brasil. Os nomes dos participantes foram substituídos por letras e números, por exemplo, Prof. Z1. Nomes de pessoas, instituições e cursos citados por participantes foram suprimidos. Optou-se pela apresentação literal dos posicionamentos, priorizando-se aqueles que estabelecem, direta ou indiretamente, relações entre a Graduação e a Pós-Graduação, no que tange às leituras. Entretanto, também foram considerados aspectos de posicionamentos não apresentados neste artigo.

Trata-se de temática relevante, que demanda aprofundamento de pesquisas, haja vista suas implicações com a qualidade da formação (Demo, 2011a, 2011b; Giroto e Franco, 2017; Mortatti, 2016; Silva, 2018, 2021; Tanzawa e Pullin, 2012). Espera-se, com este texto, contribuir para debates acerca desse tema pelos principais sujeitos dire-

¹ Considera-se o que aponta SILVA (2018, p. 42, grifos nossos): «Para as finalidades deste texto, a categoria *leitura* é utilizada para se fazer referência ao domínio ou à capacidade de ler; já a categoria *leituras* é aplicada para se fazer menção ao ato de ler os textos indicados nas bibliografias básicas das disciplinas do curso. Opta-se, neste texto, por usar a categoria leituras acadêmicas, em vez de leituras científicas, pois não necessariamente todos os textos indicados nas bibliografias do curso são científicos, ainda que todos possam ser utilizados com finalidades científicas; exemplifica isso o uso da dita literatura ou de denominados textos literários». Partindo desses apontamentos, reitera-se, neste texto, a inter-relação necessária entre leituras e leitura.

tamente envolvidos no processo de ensino-e-aprendizagem – discentes, docentes e outros profissionais da educação –, especialmente do Ensino Superior.

2. Leituras acadêmicas na Graduação: notas a partir da bibliografia

A leitura configura-se como um fenômeno social dinâmico, complexo e que envolve diversos fatores, em alguma medida, inter-relacionados entre si e que variam, de acordo com os momentos históricos, sociedades, sujeitos e circunstâncias (Cerigatto e Casarin, 2016; Chartier, 2014; Fischer, 2006; Silva, 2011). Segundo Silva (2011, p. 41),

Sendo um tipo específico de comunicação, a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural; o livro (ou qualquer outro tipo de material escrito) é sempre uma emersão do homem do processo histórico, é sempre a encarnação de uma intencionalidade e, por isso mesmo, ‘sempre reflete o humano’.

As leituras das bibliografias básicas configuram-se como um dos principais componentes do currículo da Graduação, tanto de Bacharelados quanto de Licenciaturas. Em alguns cursos, devido a suas especificidades, essa relevância é potencializada, por exemplo, na área das Ciências Sociais, cujos currículos tendem a ser baseados eminentemente em leituras (Silva, 2021; Tanzawa e Pullin, 2012).

A relevância das leituras – que têm as competências leitoras entre os requisitos básicos – para uma formação acadêmico-científica consistente é ressaltada por discentes e por docentes, sendo abordada a partir de diversas perspectivas (Cerigatto e Casarin, 2016; Miguel, Anjos e Santana, 2017; Mortatti, 2016; Pagnan e Souza, 2018; Segabinazi e Lucena, 2016; Silva, 2018, 2021).

Essa relevância é destacada também por pesquisadores da área de metodologia do trabalho científico, que dedicam partes específicas de suas produções a essa temática, ressaltando a importância e as especificidades das leituras no Ensino Superior (Demo, 2011a, 2011b; Gil, 2008; Salomon, 1997; Severino, 2007).

Para esses autores, as leituras no Ensino Superior apresentam especificidades em relação a níveis de complexidade, que variam segundo os objetivos visados. Além das leituras, é recomendado o fichamento dos textos, com vistas a potencializar as chances de êxito do processo de ensino-e-aprendizagem. O Ensino Superior demanda dos estudantes outras posturas no que se refere à vida de estudos, porque «O aprofundamento da vida científica passa a exigir do estudante uma postura de autoatividade didática que precisa ser crítica e rigorosa» (Severino, 2007, p. 39).

No entendimento de Severino (2007, 45), «Dado o novo estilo de trabalho a ser inaugurado pela vida universitária, a assimilação de conteúdos já não pode mais ser feita de maneira passiva e mecânica como costuma ocorrer, muitas vezes, nos ciclos anteriores», porque a «[...] aprendizagem, em nível universitário, só se realiza mediante o esforço individualizado e autônomo do aluno» (Severino, 2007, p. 38).

Porém, docentes do Ensino Superior entendem que um contingente expressivo dos graduandos não efetua as leituras das bibliografias básicas das disciplinas. Aliás, considerando-se os dados levantados, bem como as especificidades e os níveis de complexidade das leituras no Ensino Superior, aventa-se que uma parcela expressiva dos graduandos sequer realiza leituras iniciais ou exploratórias das bibliografias e, menos,

ainda, os seus fichamentos (Silva, 2018, 2021). Visando problematizar implicações dessa questão, apresenta-se, a seguir, parte dos dados levantados por Silva (2018) acerca das leituras numa Licenciatura.

Conforme Silva (2018, pp.: 50-51), 7 % dos estudantes informaram que leem todos os textos das bibliografias básicas; outra parte, também 7 %, informou que lê poucos textos; «[...] 41 % responderam que leem *alguns*; a maior parte, 43 %, respondeu que lê a *maioria* dos textos e 2 % não responderam». Constata-se, assim, que raros estudantes disseram que leem todos os textos. Segundo Silva (2018, p. 51), ao serem «Questionados se efetuavam as leituras de *todo o texto*, uma grande parte dos estudantes, 46 %, assinalou a alternativa *algumas vezes*; já a maioria, 53 %, respondeu que *sempre* lê todo o texto; houve duas respostas *nunca*». Constata-se que quase a metade dos estudantes afirmou que apenas em alguns casos lê todo o texto. Silva (2018, p. 51) destaca, ainda, que «Ao serem perguntados sobre como consideravam suas leituras, a maioria dos estudantes, 73 %, assinalou a alternativa *aprofundadas/reflexivas*; 24 %, a alternativa *apenas para dizer que leu*». Portanto, aproximadamente um quarto dos estudantes considerou que realiza leituras superficiais dos textos.

Como destacado, o Ensino Superior, por vários motivos, dentre eles, as complexidades e as especificidades inerentes aos conhecimentos acadêmico-científicos, demanda níveis condizentes de dedicação aos estudos, pois «O conhecimento científico não se consolida como um rol de ideias prontas a ser memorizado» (Ariosi e Miguel, 2016, p. 14).

As três situações enunciadas por Silva (2018), quais sejam, 1) leituras de todos os textos; 2) leituras de todo o texto; e 3) leituras dos textos de forma aprofundada e reflexiva, se consideradas imbricadamente, evidenciam ainda mais a complexidade dessa temática, especialmente no que se refere aos graduandos que não realizam as leituras ou leem superficialmente. A essas três situações poderiam ser computadas outras não problematizadas por esse autor. Várias são as razões apresentadas por estudantes para a não realização das leituras ou para lerem parcial ou superficialmente os textos. Entre as razões informadas constam: «[...] a) trabalho (remunerado ou não); b) estágios [...]; c) deslocamentos diários (intermunicipais ou não); d) a realização de diversas atividades acadêmicas demandadas por docentes das diferentes disciplinas» (Silva, 2018, p. 43).

Sobre os motivos para não ler ou, então, *fazê-lo de forma parcial ou não aprofundada/reflexiva*, a maioria, 67 %, assinalou a alternativa *falta de tempo*; em ordem decrescente de percentuais, 23 % assinalaram *texto muito longo*; 21 %, *dificuldade para compreensão dos textos*; 14 %, *dificuldade financeira para aquisição dos textos*; 7 %, *falta de interesse*; 5 % assinalaram *outros motivos* e 2 % não responderam. No que diz respeito aos *outros motivos*, constavam, por exemplo, «cansaço físico e mental», «excesso de atividades», «excesso de leituras», «excesso de textos», «excesso de trabalhos», «letras dos textos muito pequenas», «não domínio do conteúdo [pelos docentes]», «textos difíceis de entender», «textos não vinculados ao tema da aula» e «textos repetitivos». (Silva, 2018, p. 51)

Essas razões implicam polêmicas entre estudantes e entre professores (Silva, 2018, 2019). Isso instiga ao levantamento e à apresentação de posicionamentos de docentes do Ensino Superior acerca das leituras das bibliografias básicas das disciplinas pelos graduandos.

3. A questão das leituras analisada da perspectiva docente

Ao serem questionados sobre as leituras, os participantes apresentam, conforme seus interesses e a relevância atribuída a esse tema, posicionamentos sobre diversos fatores que consideram relacionados com a temática em tela, por exemplo, estratégias de ensino, condições de trabalho docente, qualidade da Educação Básica e da Superior, questões geracionais, trajetórias acadêmicas e perfis socioeconômicos dos estudantes, tecnologias de informação e comunicação (TICs), políticas educacionais, entre outros.

Parcela expressiva dos participantes apresenta as leituras como um dos principais ou mesmo como o principal componente da formação, em especial na área das Ciências Sociais. Exemplifica isso o Prof. E3, que entende as leituras como «[...] parte importante da formação acadêmica, aliás, parte principal da formação científica nas Humanidades».

Destaca-se, ainda, que a maioria dos participantes afirma que contingente expressivo dos discentes não realiza as leituras das bibliografias básicas, postura que se configura como regra, e não exceção. Diversos participantes apontam que a não realização das leituras afeta não apenas a Graduação, mas também a Pós-Graduação:

[...] Quando era estudante, tínhamos que ler vários catataus. E aí de quem reclamasse. A gente dava um jeito e lia, madrugada adentro. Mas, as coisas mudam. Quando eu comecei a dar aula, era um ritmo. No meu tempo [de estudante], era questão de honra [ler], era vergonhoso não ler. Hoje, eles dizem na cara dura: «não li, pro». Hoje está tudo diferente. A moda agora é de artigo, no máximo 10, 12 páginas. Faça um teste. Pergunta para os estudantes quem leu um livro completo na e para Graduação. Hoje, [prescreve-se] um capítulo e o pessoal reclama. Até no Pós está assim. (Prof. V1)

Destaca-se que, ainda que menções sobre a não realização das leituras sejam recorrentes em posicionamentos de diversos participantes, dados levantados indicam que isso não é, como afirmam alguns docentes, exclusividade do atual momento histórico nem mesmo inerente às novas gerações de estudantes, ainda que, segundo alguns participantes, tenha aumentado o contingente de discentes com posturas inadequadas em termos de realização das leituras. Vale destacar, também, inclusive para fins de contrapor ou questionar posicionamentos de alguns participantes que resvalam ou incorrem em generalizações questionáveis ou insustentáveis acerca da questão das leituras, pois, mesmo sendo um contingente reduzido, há discentes – inclusive integrantes das denominadas novas gerações, que têm filhos, que trabalham e/ou vivenciam outras condições adversas para realização dos estudos – que efetuam com seriedade e esmero as atividades acadêmicas, que incluem as leituras. Parece pertinente investigar, dentre outros fatores, as razões e as técnicas de estudo utilizadas por estes estudantes (Silva, 2018, 2019, 2021).

Um dos mais recorrentes apontamentos dos participantes remete, direta ou indiretamente, nível de proficiência de uma parcela dos graduandos em termos de leitura e/ou escrita da língua materna:

[...] Você está falando [de] leitura, ou seja, se alunos leem ou não leem. Você está com um discurso muito avançado. Muitos alunos não sabem sequer decodificar, estou dizendo decodificação. Então, como podem ler? Estou pensando leitura como compreensão,

não como decodificação, não como correspondência entre grafema [e] fonema. (Prof. R2)

[...] A maioria não lê [...] e quem lê, lê só para a prova, e olhe lá. Verdadeira vadiagem intelectual. [...] O problema de não dominar a técnica de leitura é relativamente fácil de resolver. Mas, a vagabundagem intelectual é uma questão de caráter, de autonomia intelectual, é uma questão de autodisciplina. Mas, isso é «cabeça de bacalhau» com essa «nova geração». Com o ignorante que quer aprender, eu me esforço, mas, com os arrogantes e ignorantes que «se acham» e que acham que dominam todos os assuntos e que não precisam ler, esses eu nem tomo conhecimento. [...] expande sua pesquisa, porque esse comportamento já chegou no Pós. [...]. (Prof. U2)

A questão do nível de proficiência é abordada por vários autores, entre eles, Mortatti (2016) e Tanzawa e Pullin (2012). O Prof. R1 refere-se aos estudantes com baixo nível de proficiência como «filhos do construtivismo», expressão que remete ao que Mortatti (2016) denomina «órfãos do construtivismo». Segundo Mortatti (2016, p. 2279), «A constatação mais urgente e necessária é a de que, depois de 11 anos de escolaridade, alunos professorandos que ensinarão a ler e escrever não sabem ler e produzir textos, nem podem ser considerados ‘proficientes’ [...]».

Para o Prof. D10, nas últimas décadas ocorreram alterações nos perfis dos ingressantes. Isso teve impactos nas práticas de leituras dos estudantes da Graduação e, por conseguinte, da Pós-Graduação:

[...] É claro que tudo isso que te falei tem desdobramento na Pós. Alunos mais fracos na Graduação tendem a ser mais fracos na Pós. Então, mesmo sendo Pós, a gente precisa tirar o pé do acelerador, botar o pé no breque, porque, se não, muitos não te acompanham, ficam me olhando com aquela cara de ponto de interrogação. [...] Apesar de ser bem menos que antes, você encontra, hoje, uns estudantes bem interessantes, muito comprometidos. Esses, claro, eu tento fazer meus orientandos.

O posicionamento do Prof. D10 é oportuno para problematizar abordagens que resvalam ou incorrem numa espécie de determinismo e/ou de essencialismo geracional, como se algumas características acadêmicas fossem passíveis de generalização e/ou inerentes às novas gerações (Cerigatto e Casarin, 2016; Palomino Martín e Ramos Verde, 2020; Silva, 2018, 2021).

O Prof. P4 também evita assertiva rígida ou linear sobre as práticas de leituras e aponta impactos dessa questão na Pós-Graduação:

[...] é inerente ao ser humano o processo de amadurecimento, em todos os sentidos da vida. Logo, a educação não fica fora disso. [...] Eu vejo casos de alunos [que são] aplicados quando começam, mas que terminam desanimados, mas vejo também casos de alunos que viram outro aluno durante a Graduação, ficam quase irreconhecíveis, e eu estou falando em termos intelectuais. Sem dúvida, isso bate na leitura. Podemos comparar a leitura à adubação de uma planta, ou então à raiz. Alunos com boa base de leitura têm mais «viço», «sustança», raízes mais fortes. [...] É muito interessante quando eu pego alunos que eu dei aula no primeiro ano e pego eles no último ano, optativa ou obrigatória. [...] Alguns evoluem de uma forma incrível, postura, intelecto, enfim, mas, outros, inacreditavelmente, estagnam ou regridem, ou seja, em vez de melhorarem, pioram, em todos os sentidos. Quem explica isso? [...] não concordo com essa visão de passar a mão na cabeça de aluno, não. Veja, nós estamos falando de pessoas adultas, que devem saber

e cumprir seus compromissos. No primeiro ano, eu levo numa toada; no quarto, eu levo noutra. Não dá pra tratar «formandos» como ingressantes e vice-versa. E o mesmo vale para a Pós, ou seja, se o aluno não leu na Graduação, é problema dele. E não tem jeito, aluno sem «sustança», sem raiz formada durante a Graduação não tem como mudar de uma hora para outra na Pós. [...] Volta e meia aparece uns desses lá [na Pós], que não sabem conceitos básicos, de fim de primeiro ano. Aí, com esses, eu faço o quê? Vou retomar tudo? Nem [...], eu mando ver. O cara que se vire e corra atrás. Na realidade, acho que deveria mudar o exame da Pós e, se for o caso, estipular um patamar mínimo e inegociável, mesmo que vagas fiquem sem preencher. [...] Então, corrigindo minha fala, se o aluno não lê, não é só problema dele, é problema nosso também, da sociedade [...] o aluno não pode ficar sem ler impunemente [...].

No entendimento do Prof. D9, a questão das leituras não é um problema exclusivo da atualidade. Ele menciona a progressiva precarização da qualidade da educação, em todos os níveis, especialmente nas Licenciaturas, e manifesta preocupações com a qualidade da Pós-Graduação, cujas vagas são preenchidas, em alguma medida, com estudantes imediata ou recentemente egressos da Graduação:

[...] é óbvio que o perfil dos estudantes mudou, claro, a sociedade mudou. Mas, por que a mudança precisou afetar a qualidade do ensino? Não era para ter melhorado? Temos mais TICs, uma infinidade de produção bibliográfica dos mais variados assuntos. Não era para estarmos dando mais consistência aos programas [de ensino]? No meu ponto de vista, eu acho que não [melhorou]. O efeito está sendo exatamente o contrário. Por que será? A gente poderia fazer uma lista enorme de motivos. Mas, esses motivos explicam? A gente para por aí ou faz alguma coisa? O rebaixamento da qualidade da formação já é denunciado há muito tempo, mas, [o] que se faz de prático para corrigir? Nós já temos um estrago acumulado de décadas na formação de professores. A universidade pública até hoje se porta como o último bastião da sofrida qualidade da educação, mas, agora, com todo esse processo de precarização da educação e das condições do país em geral, os professores que podem ou precisam vão se aposentar. Quem vai ocupar esses lugares? Qual o nível de formação? Tente imaginar como será a Pós-Graduação em algumas décadas. Para a gente poder retroalimentar a Pós, nós precisamos de estudantes bem formados na Graduação, mas, do jeito que está indo, não sei como isso ficará.

Para o Prof. D6, a não realização das leituras das bibliografias básicas afeta a qualidade da formação científica dos estudantes de Graduação, gerando, por conseguinte, impactos negativos para a Pós-Graduação e para a sociedade:

[...] os alunos que não leem têm prejuízo na sua formação e, é lógico, isso vai ter impacto para toda a sociedade. Como que a gente sabe desses prejuízos? Pela interação com os alunos em sala de aula, por exemplo. Eu dou aula no 4º ano e eu escuto cada coisa, que às vezes eu penso até se eu não estou na sala errada, no 1º ano. Outro exemplo é a questão dos TCCs, porque aí fica evidente a qualidade da formação. Sem falar de língua portuguesa! Sequer os passos mais básicos da pesquisa de iniciação científica eles sabem. Então, eu fico pensando que eles tiveram duas disciplinas de metodologia científica. [...] O que eles fizeram nessas disciplinas? Uma incógnita! [...] Aí, você pega os que vão para o Pós e, de novo, salvo um ou outro, a metodologia científica [é] um verdadeiro caos, e isso está ligado à leitura. Além disso, na parte teórica dos projetos de pesquisa aparece cada barbaridade, que é inconcebível [...] sequer [para] a Graduação [...] a leitura impacta, com certeza, na qualidade da formação científica do aluno.

Aspectos do posicionamento do Prof. D6, especialmente sobre metodologia científica, qualidade dos trabalhos, dentre outros, apresentam consonância com o que aponta Patto (2015), em excerto apresentado mais adiante, ao fazer referência à Pós-Graduação.

O Prof. D2 destaca a tendência de as práticas de leituras cultivadas durante a Graduação serem mantidas por alguns estudantes durante a Pós-Graduação:

[...] uma coisa precisa ser dita: eu não sei que raio de processo seletivo é esse, mas vários desses estudantes estão indo para a Pós. Talvez porque não haja outros candidatos? E isso não deve ocorrer, porque a Pós é para quem já desenvolveu ou atingiu um patamar suficiente, satisfatório para essa etapa. Agora, você analisa se isso é aceitável: estudante de Pós-Graduação não ler os textos para ir para aula. Simplesmente chegam na aula sem ler o texto, repito, sem ler os textos. Isso não acontecia antes. Pode isso? Estudantes de Pós-Graduação pedirem o envio de *slides* e de roteiro de leitura para saber o que ler do texto. [...] Você pensa que é brincadeira? Não é, não. Isso é uma cultura de uma Graduação frouxa, fraca. Postura. Para você não dizer que eu estou exagerando, ouça essa história. A pessoa fez disciplinas comigo na Graduação e eu já chamava atenção dela para alguns erros, principalmente no TCC. No projeto da Pós, nos seminários, os erros continuavam lá, belos e formosos. Eu falei. Na qualificação, os mesmos erros continuaram. E não eram somente meras questões interpretativas ou de «opção teórica», eram inclusive regras básicas de metodologia científica. Você percebe o tamanho do estrago? E isso é só o começo. [...] Está em jogo uma concepção de universidade, nós estamos no meio desse jogo.

Prof. B3 também problematiza a tendência de uma parcela de concluintes da Graduação ingressar na Pós-Graduação e, posteriormente, no magistério do Ensino Superior, potencializando, assim, os impactos da não realização das leituras:

[...] vou te responder com um caso: 4º ano, segundo semestre, aluno com duas graduações, orientando meu por falta de opção, me entrega o [seu] TCC para correção. O cara não sabia normas da ABNT [Associação Brasileira de Normas Técnicas], não sabia o beabá de metodologia científica, não sabia conceitos básicos da área e do tema dele. [...] Meus colegas dizem que está barra orientar TCC [...]. Por isso que tem curso querendo acabar com o TCC. [...] A situação só vai degradingolando. Daqui algum tempo, esses tipos vão estar ocupando as vagas no Pós e, mais um tempo, sendo professores na universidade. [...].

O posicionamento do Prof. B3 enseja a apresentação do que diz o Prof. G3, que comenta sobre um perfil docente em expansão no magistério do Ensino Superior e estabelece relações com as leituras:

[...] é uma questão de dois gumes, pois abre brecha para maior precarização da formação, que já está ruim há muito tempo, por várias razões. Uma delas, porque os alunos não leem, não se esforçam para aprender. Além disso, os professores que estão chegando à universidade [para lecionar] são «modernos», já chegam com uma mentalidade moderna, muito apegados ao «professor show», ao «professor espetáculo». Eu percebo isso, por exemplo, quando vou participar de bancas de seleção de professores. Os membros mais novos da banca tendem a se encantar com a forma, com palco, muitas vezes, esquecem dos conteúdos [...]. Numa banca recente, um dos membros atribuiu nota máxima a um candidato que parecia um misto de repórter televisivo e de artista,

mas, durante a prova didática, cometeu erros conceituais gravíssimos [...]. Não podemos aderir a esse modismo do «professor show», da forma, do espetáculo. [...] a falta da formação teórica adensada, portanto, da leitura, é uma das razões da maior precarização da qualidade do Ensino Superior no Brasil. [...].

Para o Prof. P6, há algum tempo vem ocorrendo uma progressiva precarização do Ensino Superior, precarização essa que começou pela Graduação:

[...] o que a gente vem discutindo desde uns 20 anos atrás? [Que] a precarização do trabalho docente, substitutos etc. mais o produtivismo [e] essa história de professor priorizar o [currículo] Lattes ia acabar lentamente com a Graduação. [...] O que nós estamos vendo, hoje? [...] Só dão aula na Graduação por obrigação. Literalmente, abandonaram a Graduação e focaram só na Pós [...].

Destaca-se que, partindo de apontamentos de Demo (2011a, 2011b) e de Palomino Martín e Ramos Verde (2020), é impropriedade essa espécie de dualismo, recorrente entre determinados segmentos da docência, entre ensino e pesquisa. Além disso, configura-se um equívoco teórico-prático priorizar um nível de ensino e preterir os demais.

No entendimento do Prof. DII, são necessárias posturas docentes mais «propositivas»:

[...] mais importante do que saber se eles leem ou não é saber o que fazer com os que não leem. O que fazer para eles lerem? [...] É uma postura mais propositiva que eu penso. Isso pode fazer toda a diferença para tentar resolver isso que você chama de «problema das leituras».

O Prof. HI entende que é necessário o protagonismo discente para enfrentar as condições adversas, inclusive no que se refere às leituras:

[...] te dou três pistas. Uma: boa parte dos alunos não sabe escrever, inclusive ortografia básica. [...] Dois: boa parte dos alunos não sabe ler e interpretar os textos; decodificam, como dizem os pedagogos, mas não compreendem [...]. Terceira e principal pista: boa parte não quer fazer o esforço necessário para melhorar sua situação acadêmica [...]. Então, solução existe: os alunos precisam mudar de atitude. Precisam dedicar o tempo necessário ao estudo, e o tempo necessário não é igual para todos, cada um tem que se esforçar o suficiente para o nível em que está e para o nível em que precisa estar [...].

Diante dos desafios e impasses implicados com as leituras, o Prof. P2 enfatiza a necessidade do empenho docente:

[...] é aí que aparece na prática a diferença essencial entre dois termos que são usados indiscriminadamente, como se fossem sinônimos, professor e educador, mas não são. O professor faz o seu papel burocrático, «profissional». Já o educador vai para além disso [...] *educere*, ou seja, levar de um ponto a outro. Pense nisso: levar e elevar. E aí podemos falar com Paulo Freire, ou seja, não é fazer para o aluno, nem por ele, mas, com ele. É difícil? Óbvio que é. Mas, é exatamente aí que residem o desafio e a diferença entre ser educador e ser mero «professor».

Ainda que as estratégias adotadas pelos professores não necessariamente apresentem os resultados esperados sempre e/ou com todos os estudantes, essas iniciativas configuram-se como uma espécie de aposta permanente, o que, da perspectiva de alguns participantes, é inerente à profissão e à atividade educativa (Silva, 2021).

Consoante com o objetivo deste texto, reitera-se a inter-relação entre a Graduação e a Pós-Graduação, bem como entre os níveis de ensino, especialmente no que se refere à proficiência em leitura e escrita, que tem implicações para as leituras das bibliografias básicas pelos graduandos.

A história da educação propicia relevante aporte para a análise de alguns desafios atuais, inclusive para identificar fatores estruturais e conjunturais, permitindo inferências acerca de temáticas que, direta ou indiretamente, podem ter implicações com as leituras. Segundo Mortatti (2016, p. 2283),

Articulando a essas as perdas históricas da sociedade brasileira (especialmente na sombria conjuntura atual), constata-se que, em substituição àqueles «filhos do analfabetismo» que motivaram as pesquisas de Emilia Ferreiro, há hoje milhões de brasileiros (incluindo estudantes, professores e pesquisadores) que partilham de outra trágica condição social e política: a dos «órfãos do construtivismo».

Além do nível de proficiência em leitura e escrita, há que se considerar o nível de apropriação dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas, que pode ser afetado pelo nível de domínio da língua portuguesa demandado no Ensino Superior.

Patto (2015), em conferência proferida na II Semana de Psicologia e Educação, promovida pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, apresenta, sem intenção de generalização, considerações sobre alguns desafios (a serem) enfrentados pela Pós-Graduação. Constatam-se algumas consonâncias entre apontamentos de Patto (2015)² e de participantes deste estudo:

[...] Eu voltei a dar aula agora, no segundo semestre de 2013, na Pós e tive uma decepção muito grande, porque eu acho que a Pós está completamente burocratizada. Eu tinha quase 30 alunos em sala de aula. A Pós precisa se rever [...], se rever no sentido de ter princípios definidos claramente para os alunos [...] ter um nível de exigência, tanto na seleção como na avaliação dos trabalhos de cursos, pensar até se a Pós-Graduação precisa de cursos [...] Porque, na verdade, acaba muitos professores repetindo na Pós as aulas que eles dão na Graduação [...] É muito fraca a coisa. Tem alguns cursos bons, mas a coisa está ruim. Então, os alunos queriam crédito. Não leram nada do que eu prescrevi, nas aulas ficavam mudos e entregaram trabalhos inaceitáveis no final do curso. Ou eu reprovava mais da metade da classe, mas ninguém reprova ninguém aqui na Pós-graduação. E ninguém reprova teses na sua defesa. São aprovadas teses que não serviriam nem como iniciação científica do primeiro ano da Graduação. Então, eu também tive uma decepção na Pós [...] Eu também me desinteressei de dar aula na Pós [...] porque eu achei que não vale a pena [...] Os trabalhos eram trabalhos inclusive que já tinham [sido] entregues para outros professores, que não tinham nada a ver com o tema do curso [...] [Para ver] a que ponto a coisa chega [...].

Além da inter-relação entre os níveis de ensino, há que se considerar os impactos das diretrizes de organismos internacionais, políticas educacionais federais e esta-

² Entre o seguinte intervalo da Conferência no vídeo: 1'49" – 1'51".

duais, bem como concepções hegemônicas na sociedade de fatores, tais como, ciência, educação, leitura, dentre outros (Duarte, 2006; Loureiro, 2010; Mortatti, 2016; Segabinazi e Lucena, 2016), e implicações disso em curto, médio e longo prazos, não só para o Ensino Superior, mas também para a Educação Básica.

Sem desconsiderar diversos fatores que extrapolam o âmbito ou a alçada da universidade e dos segmentos que a compõem, evoca-se a capacidade e a necessidade de agência de docentes e discentes resistirem a posturas deterministas ou imobilistas, pois, como apontado, a relação de ensino-e-aprendizagem no Ensino Superior demanda, inevitavelmente, o envolvimento e a intencionalidade de ambos segmentos (Palomino Martín e Ramos Verde, 2020; Severino, 2007; Tanzawa e Pullin, 2012). Destaca-se, ainda, a necessidade de ações coletivas coordenadas, inclusive em âmbito institucional (Silva, 2018, 2021).

4. Conclusão

A questão das leituras implica diversos posicionamentos entre docentes do Ensino Superior. Uma parte entende esse tema como uma espécie de aporia, enquanto outra parte o entende como um desafio, defendendo a adoção de medidas para mitigar ou resolver os problemas identificados. A incumbência dessas medidas, para alguns participantes, recai principalmente nos docentes; para outros, nos discentes; já para um terceiro contingente, envolve solidariamente ambos segmentos.

A maioria dos participantes entende que as leituras das bibliografias básicas configuram-se como o principal ou um dos principais componentes da formação acadêmico-científica, especialmente na área das Ciências Sociais. Entende, ainda, que essas leituras não ocorrem em conformidade com o necessário, o que tem implicações negativas para a formação em nível de Graduação, com ressonâncias na Pós-Graduação *stricto sensu*, haja vista a tendência de, em determinados casos, os perfis leitores cultivados durante a Graduação repercutirem na Pós-Graduação, que tende a ser afetada, seja pela qualidade da formação dos graduandos em decorrência da não realização das leituras das bibliografias básicas, seja pela tendência de reprodução de práticas de leituras incompatíveis com o Ensino Superior, em especial com a Pós-Graduação. Isso reitera a inter-relação necessária entre todos os níveis da educação.

O tema das leituras envolve sujeitos e/ou fatores, tais como: a) políticos, econômicos e culturais; b) internos e externos às instituições de Ensino Superior; c) individuais, coletivos e institucionais; d) docentes e discentes. Em algumas circunstâncias, esses fatores são imbricados. Várias questões enunciadas pelos participantes instigam ou requerem aprofundamentos ou problematizações à luz de bibliografias atinentes, conforme os vários temas direta ou indiretamente envolvidos.

As leituras acadêmicas configuram-se como um elemento-chave do currículo da Graduação, especialmente em se tratando das Licenciaturas, pois os atualmente professorandos, quando estiverem no exercício dessa profissão, dependendo das áreas, dos componentes curriculares e/ou dos níveis de ensino, precisarão mediar leituras acadêmico-científicas, ato que requer níveis condizentes de conhecimentos, bem como capacidade de ler e de ensinar a ler esses textos, que têm especificidades e se distinguem, tanto por suas características quanto por suas finalidades.

A Graduação configura-se como uma espécie de estrutura, seja para o exercício profissional, seja para o prosseguimento dos estudos na Pós-Graduação. Assim, lacunas nas leituras das bibliografias básicas da Graduação tendem a ter diversas implicações individuais e coletivas.

Da perspectiva deste estudo, não obstante as várias polêmicas, a temática em tela não se configura como uma aporia, mas, como um desafio. Assim, o objetivo é de contribuir para o refinamento de uma espécie de – recorrendo a formulações de Frigotto (2011, p. 236) – «dissenso crítico», visando ao distanciamento de uma espécie de «consenso balofo» em torno da questão das leituras, que tende a reiterar determinismos, imobilismos, ausências ou silêncios em torno desse assunto, um desafio do qual a Pós-Graduação não está isenta, ao invés, há algum tempo, segundo participantes, já vem sendo progressivamente afetada.

5. Referências

- ARIOSI, C. M. e MIGUEL, J. C. (2016). A formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo: desafios da formação docente. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 1, 1-23. Recuperado em 20 de maio de 2019, de <https://doi.org/10.22535/cpe.voi44.15872>
- CERIGATTO, M. P. e CASARIN, H. C. S. (2016). Novos leitores, novas habilidades de leitura e significação: desafios para a *media e information literacy*. *Informação & Sociedade: Estudos*, 25, 39-52. Recuperado em 3 de abril de 2019, de <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/039>
- CHARTIER, R. (2014). Ler a leitura. Em M. MORTATTI e I. FRADE (orgs.), *História do ensino de leitura e escrita: métodos e materiais didáticos* (pp. 21-41). São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária.
- DEMO, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- DEMO, P. (2011a). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- DEMO, P. (2011b). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- DUARTE, N. (2006). A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. *Perspectivas*, 24, 89-110. Recuperado em 23 de março de 2017, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313/9574>
- FISCHER, S. R. (2006). *História da leitura*. São Paulo: Editora Unesp.
- FRIGOTTO, G. (2011). Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 235-274. Recuperado em 13 de abril de 2018, de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- GIOTTO, C. e FRANCO, S. (2017). Apresentação. Em C. GIOTTO e S. FRANCO (orgs.), *Perfil do leitor universitário: textos e contextos nas licenciaturas* (pp. 3-5). Tubarão: Copiart.
- LOUREIRO, B. R. C. (2010). O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como respostas à crise estrutural do capital. *Verinotio*, 11, 14-22. Recuperado em 19 de maio de 2018, de <http://www.verinotio.org/conteudo/o.26875767695602.pdf>
- MIGUEL, J. C.; ANJOS, C. I. e SANTANA, M. S. R. (2017). A leitura de jornais e revistas no entorno universitário de Pedagogia e Letras. Em C. GIOTTO e S. FRANCO (orgs.), *Perfil do leitor universitário: textos e contextos nas licenciaturas* (pp. 50-70). Tubarão: Copiart.
- MORTATTI, M. R. L. (2016). Os órfãos do construtivismo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11, 2267-2286. Recuperado em 16 de março de 2017, de <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193>
- PAGNAN, C. L. e SOUZA, M. C. C. R. (2018). Competências leitoras no ensino superior. *Research, Society and Development*, 7, 1-22.

- PALOMINO MARTÍN, A. e RAMOS VERDE, E. (2020). La interacción profesorado-alumno en las clases universitarias, influencia del clima del aula. *Aula*, 26, 169-186. Recuperado em 25 de agosto de 2020, de <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/aula202026169186/22660>
- PATTO, M. H. S. (2015). Psicologia e Educação: origem e significado de um percurso. Em *II Semana de Psicologia e Educação*. Recuperado em 10 de junho de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=EURZDfoF8CE>
- PULLIN, E. M. M. P. (2011). Estratégias de leitura usadas por alunos de Graduação e Mestrado de Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 11, 971-996. Recuperado em 10 de abril de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189121361017>
- SALOMON, D. V. (1997). *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Martins Fontes.
- SEGABINAZI, D. M. e LUCENA, J. M. (2016). A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores? *Revista Desenredo*, 12, 432-452. Recuperado em 22 de março de 2019, de <https://doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6399>
- SEVERINO, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- SILVA, C. R. (2018). Leituras acadêmicas em curso de formação de professores: o que dizem os estudantes? Em L. LEAL e A. MORAES (orgs.), *Literatura, leitura e escrita: interfaces* (pp. 41-69). Porto Alegre: Editora Fi; Tupã: Editora Faccat.
- SILVA, C. R. (2019). Leituras acadêmico-científicas na Graduação: o que dizem docentes do Ensino Superior? Em *Anais do VII Seminário em Educação* (pp. 1-18). Paranaíba: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- SILVA, C. R. (2021). Leituras das bibliografias básicas das disciplinas por estudantes de cursos de graduação: o que dizem docentes do ensino superior? Em D. OLIVEIRA e A. MORAES (orgs.), *Diálogos pertinentes sobre educação: o ensino fundamental de nove anos em foco* (pp. 220-255). Porto Alegre: Fi.
- SILVA, E. T. (2011). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.
- TANZAWA, E. C. L. e PULLIN, E. M. M. P. (2017). Leituras prescritas e práticas de leitura de estudo no ensino superior. *Psicol. Esc. Educ.*, 16, 265-274. Recuperado em 13 de abril de 2017, de <https://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/ao9v16n2.pdf>

