

A TURMA NÃO LEU O TEXTO: REFLEXÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA SOCIOLOGIA DA LEITURA NA UNIVERSIDADE

THIAGO INGRASSIA PEREIRA*

RESUMO

Este texto reflete o trabalho com leitura na formação universitária, partindo de um contexto concreto de uma nova instituição pública federal no Rio Grande do Sul. O principal objeto é problematizar os limites e as possibilidades do adequado acompanhamento das leituras em cursos de licenciatura noturnos, nos quais a maioria dos estudantes são trabalhadores durante o dia. A partir do referencial freireano e da sociologia da leitura, a experiência em sala de aula com as primeiras turmas da nova universidade indica desafios permanentes de reinvenção do trabalho didático. Realizar as leituras sugeridas nos planos de ensino não é apenas um ato individual e técnico, mas, sobretudo, insere-se em uma complexa teia de relações objetivas e subjetivas que sinalizam para um debate mais profundo sobre a construção de saberes acadêmicos. Assim, o ato de ler e entender textos universitários é tarefa a ser construída mediante o conhecimento da realidade que conforma o perfil dos estudantes.

Palavras-chave: Universidade; Leitura; Educação Popular; Sociologia da Leitura.

ABSTRACT

THE CLASS NOT READ THE TEXT: REFLECTIONS FROM THE POPULAR EDUCATION AND READING IN UNIVERSITY SOCIOLOGY

This text reflects the work with reading in university education, starting from a concrete context of a new federal public institution in Rio Grande do Sul. The main object is to discuss the limits and possibilities of proper monitoring of the readings at night degree courses in which most students are working during the day. From Freire's referential and sociology of reading, the experience in the classroom with the first groups of new university indicates continuing challenges of reinventing the didactic work. Taking readings suggested in the syllabus is not just an individual act and technical, but above all, it fits into a complex web of objective and subjective

* Sociólogo, Doutor em Educação (UFRGS). Professor da área de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS/Erechim

relations that signal a deeper debate about the construction of academic knowledge. Thus, the act of reading and understanding academic texts is a task to be built upon the knowledge of reality that shapes the profile of students.

Keywords: University; Reading; Popular Education; Sociology of Reading.

PRIMEIRAS PALAVRAS: O DESAFIO DE PENSAR SERIAMENTE A PRÁTICA

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele (FREIRE, 2006, p. 20)

Uma das tarefas do intelectual é pensar sobre a sua própria prática, buscando dela se *afastar* para que possa, num segundo momento, entendê-la melhor. Ao realizar esse movimento, percebemos, com Marx, que a realidade é a *síntese de múltiplas determinações*. Assim, é preciso considerar que “se a realidade está em movimento e se a expressão do movimento procura captar o real em sua totalidade, nenhuma conceituação poderá encerrar (seja contendo, seja terminando) toda a riqueza do concreto” (CURY, 1989, p. 22).

Nesse sentido, parto de uma premissa difícil, mas *real* do ambiente universitário que frequento, ou seja, constato que “o ambiente acadêmico vive cheio de intolerância pela escassez de humildade que nos caracteriza” (FREIRE, 2003, p. 115). Ao partir de minha experiência acadêmica, pretendo problematizar a noção de “humildade” ao dialogar com a concepção de Paulo Freire acerca desse tema, buscando um melhor entendimento da questão da (ausência de) leitura entre as turmas universitárias em que venho trabalhando.

Ao considerar os seres humanos como seres *inacabados*, Freire nos apresenta uma concepção antropológica que caracteriza sua vida e sua obra. Na qualidade de sujeitos históricos em sua busca por *serem mais*, as pessoas produzem conhecimentos a nível de suas vivências imediatas¹, ou seja, produzem determinada *leitura do mundo*. Essa leitura precede a *leitura da palavra* que, por sua vez, é responsável pela passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Ao considerar a complexidade e a historicidade

¹ No léxico freireano: “saber de experiência feito” ou senso comum.

do processo de conhecimento, Freire anuncia a humildade como uma característica importante do intelectual, principalmente, no trabalho junto aos/às oprimidos/as.

Segundo Redin (2008, p. 216), “para Paulo Freire, humildade é uma exigência de todo educador e educandos, que consiste na luta em favor do respeito e dever irrecusável de defesa de seus direitos e de sua dignidade enquanto prática ética”. Dessa forma, assumir uma posição humilde significa, na atividade intelectual, saber que ninguém sabe tudo, que o conhecimento é um processo dinâmico e historicamente situado. Ter clareza que, “mesmo ante a cultura da exacerbação de fartos narcisismos acadêmicos, Freire não abriu mão da *humildade* para exercer importante papel político e pedagógico no Brasil e no exterior” (GHIGGI, 2010, p. 112). Ele ajudou a construir in(ter)venções educativas/culturais relevantes para a transformação social.

Assim, não posso, por minhas experiências no âmbito universitário, imaginar que sei tudo ou, até mesmo, quase tudo. Por outro lado, preciso assumir que sei algo, que venho constituindo um conjunto de saberes que busca, a partir de minha prática profissional e de vida, pensar e (re)criar alguns temas, como a educação popular na universidade. Nesse sentido, o testemunho de Freire se apresenta como um aprendizado significativo:

não que, ao escrever esta carta, passe pela minha cabeça ter eu a *resposta* a ser dada aos problemas ou às dificuldades que irei apontando. Não, também, por outro lado, que não creia ter alguma sugestão útil a dar, produto de minha experiência e de meu conhecimento sistematizado. Se, ao escrever, não só esta carta, mas o livro mesmo, me achasse assaltado pela ideia de que possuo a verdade inteira sobre os diferentes tópicos discutidos, estaria traindo minha compreensão do processo de conhecimento como processo social e inconcluso, como devir. Por outro lado, se julgasse não ter nada com que contribuir para a formação de quem se prepara para assumir-se como professor e de quem já se acha inserida na prática docente, não deveria ter escrito o livro, por inútil (FREIRE, 2007, p. 65).

Por isso, ao refletir sobre a leitura e suas (im)possibilidades em minhas aulas, parto, com humildade intelectual, da experiência concreta como docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim – RS, em turmas noturnas de cursos de licenciatura, entre 2010 e 2011. As reflexões que apresento para debate estão amparadas em princípios de Educação Popular e em

seu desdobramento metodológico a partir da Pesquisa Participante², em que pesquisar é uma forma de pronunciar o mundo (STRECK, 2005), e na Sociologia da Leitura, a partir do trabalho de Chantal Horellou-Lafarge e Monique Segré (Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS, França).

SITUANDO O CONTEXTO DA REFLEXÃO

A UFFS é uma instituição nova, oriunda do processo em curso de expansão e interiorização do ensino superior público brasileiro, sendo parte do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Criada pela Lei no 12.029, de 15 de setembro de 2009, a UFFS abrange os 396 municípios da Mesorregião Fronteira Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Norte do Rio Grande do Sul, tendo seus *campi* nos municípios de Chapecó (SC), Realeza (PR), Laranjeiras do Sul (PR), Cerro Largo (RS), Passo Fundo (RS) e Erechim (RS).

A UFFS é resultado de intensa mobilização por uma universidade pública federal na região que foi denominada de Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul. A universidade começou a ser percebida como uma necessidade e um direito a partir da constatação de que a metade sul do Rio Grande do Sul tinha quatro universidades federais e estava em curso um projeto para a criação de mais uma naquela região. Por outro lado, o norte gaúcho continuava a presenciar a omissão do Estado brasileiro no tocante ao ensino superior público.

A partir de 2005 e tendo esse cenário como elemento aglutinador, começa a ganhar corpo (Movimento Pró-Universidade) o conjunto de diversas vozes em defesa de uma instituição universitária que pudesse não apenas expandir as possibilidades de acesso à universidade (fato importante), mas também que estivesse em sintonia com as demandas regionais e que se desafiasse a inverter a lógica excludente do ensino superior, abarcando, com suas demandas e saberes, segmentos populares do campo e da cidade.

² “O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (BRANDÃO, 2006a, p. 41).

O projeto se fortaleceu com a junção de forças do movimento que lutava com o mesmo objetivo no Oeste de Santa Catarina e no Sudoeste do Paraná, regiões estas com realidades sociais, culturais e econômicas muito comuns. Da confluência de intenções, emergiu a posição de uma universidade multicampi e interestadual, o que motivou tratativas com o governo federal (BENINCÁ, 2011, p. 42).

O dia 29 de março de 2010 marcou o início efetivo das atividades letivas da UFFS. No Campus Erechim, oito cursos iniciaram as aulas: Licenciaturas (noturnas) em ciências sociais, filosofia, pedagogia, história e geografia; Bacharelados (integrals – manhã e tarde) em agronomia (ênfase em agroecologia), arquitetura e urbanismo e engenharia ambiental e energias renováveis (com entrada em 2010/2). Cada curso teve a entrada de uma turma com 50 vagas. O processo seletivo observou a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), concedendo bônus aos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

Vale destacar que essa política de bonificação a estudantes de escola pública influenciou decisivamente o perfil dos estudantes da UFFS. Segundo dados da instituição, no primeiro processo seletivo (2010), cerca de 92% dos estudantes matriculados são provenientes da escola pública, invertendo uma lógica histórica no ensino superior público no Brasil.

Dados do processo seletivo de 2011 indicam que continuou relevante o percentual de estudantes provenientes da escola pública nos cursos de graduação da UFFS. Esses estudantes, em sua maioria, são da região da abrangência dos *campi* da UFFS.

Assim, o ano de 2010 foi marcado pelo processo de instalação da UFFS, com as nomeações (desde o final de 2009) dos servidores, criação de normas, estatutos e regimentos e o aluguel de estruturas provisórias para o funcionamento da instituição. Em Erechim, a partir de uma articulação da prefeitura local com a Mitra Diocesana da cidade, foi possível estabelecer o campus provisório nas dependências do Seminário Nossa Senhora de Fátima (3.400 m²). Se o ano de 2010 foi de *instalação* da universidade, em 2011 e, principalmente, em 2012, o desafio passava a ser a *consolidação* do projeto.

Somente a partir de 2015 é que a estrutura do *Campus* definitivo passou a ser ocupada. Para fins de nossa reflexão, focaremos nas duas primeiras turmas dos cursos de Licenciatura noturnos da instituição. O principal objetivo é refletir sobre os limites e possibilidades do adequado acompanhamento das leituras

indicadas nos componentes curriculares da graduação.

Por isso, um dos setores importantes que permite o suporte para a atividade de leitura é a biblioteca do *Campus*. Segundo informações deste setor, no contexto inaugural da universidade (2010-2012), contávamos com um acervo de 2.533 títulos (6.905 exemplares); contudo, a biblioteca ainda está em permanente construção e carece de importantes títulos em diversas áreas científicas e na própria literatura, seja clássica ou contemporânea.

Talvez, esse seja o grande dilema da expansão universitária atual: como expandir e popularizar a universidade mantendo a qualidade? As políticas de expansão universitária, como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o Pro-Uni (Universidade para todos), a UAB (Universidade Aberta do Brasil) e o FIES (Financiamento Estudantil – crédito educativo) estão promovendo a expansão do sistema de ensino superior; resta saber se esta expansão promoverá, de fato, a democratização deste nível de ensino (PEREIRA; SILVA, 2010). Tendo esse cenário em vista, é que procurarei refletir sobre a leitura, ou sua ausência, nas turmas noturnas de licenciatura em que trabalhei a partir de 2010.

OS/AS ESTUDANTES E A LEITURA NA UNIVERSIDADE: APONTAMENTOS SOBRE O QUE (VI)VI

Quando comecei a trabalhar na UFFS, em março de 2010, vinha de uma experiência (in)tensa na educação básica, trabalhando com turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Antes disso ou junto a isso, vivi e vivo intensamente o meio acadêmico, seja na qualidade de estudante de graduação ou pós-graduação, bolsista de iniciação científica, extensionista, tutor de cursos de educação a distância ou, ainda, como professor substituto com contrato temporário.

Nesses múltiplos espaços, tive uma formação por vezes rígida, ou, como se fala, *tradicional*, com o aporte de muitas leituras que se desdobravam e permitiam a apreensão de teorias e conceitos cobrados em provas e trabalhos. Sem dúvida, um universo bastante diferente do que eu encontrei em minha caminhada nas escolas públicas por que passei. E, mesmo tendo sempre *passado* de ano, minhas aprovações apenas me deixaram um pseudo-sentimento de que estava preparado para seguir adiante. O que significa seguir adiante nos estudos?

Entrar no ensino superior e passar no vestibular. Minha

experiência foi penosa e quase desalentadora naquele final da década de 1990, ainda que sempre me mantivesse esperançoso. Passar no vestibular significou, talvez, minha primeira grande oportunidade de reflexão sistemática sobre a universidade. Por que eu, bom aluno na escola, não conseguia entrar na universidade pública?

As questões advindas da minha trajetória de estudante servem para que, hoje, possa pensar as questões colocadas para meus alunos. Somente sou professor e pesquisador porque fui aluno, somente comecei a escrever porque *aprendi* a ler. Não são coisas dicotomizáveis o ensino e a aprendizagem.

Ao ler e reinventar Paulo Freire, situo-me entre aqueles e aquelas que acreditam que, ao ensinar, aprendo, e que, ao aprender, ensino. Por isso, comecei esse texto abordando a humildade como qualidade do educador/pesquisador, pois somos seres em permanente formação.

Nesse sentido, ao começar o trabalho na UFFS, deparei-me com turmas muito heterogêneas nos cursos de licenciatura noturnos. Grande amplitude de idades, leve preponderância feminina, praticamente todos/as os/as estudantes oriundos/as de escolas públicas – formados/as tanto na modalidade seriada regular, como em cursos condensados de educação de jovens e adultos (EJA) –, e, fundamentalmente, trabalhadores e trabalhadoras formais e informais.

Vivemos muitos *começos* em 2010: dos cursos de graduação da área administrativa da universidade, das estruturas (alugadas e da construção dos prédios definitivos), do processo seletivo, com seu “fator escola pública” e, principalmente, o da cultura (no sentido de hábito arraigado) da presença de uma universidade federal na região.

Assim, chegamos à sala de aula, laboratório e espaço para a produção do conhecimento. Talvez, a sala de aula represente uma síntese de diversos aspectos que se encontram em constante atrito. É o local “esperado” pelos/as estudantes recém-ingressos/as na instituição e, em certo sentido, pelos professores e professoras que passam a “dar vida” aos seus planos de ensino, juntamente com os/as estudantes.

Nos encontros semanais com as turmas na UFFS/Erechim, passei a (re)viver experiências similares às que tive como egresso de escola pública e como pesquisador junto ao Programa *Conexões de Saberes*: diálogos entre a universidade e as comunidades populares da UFRGS, entre 2006 e 2009. E uma das questões que

apareceu com intensidade foi que, quase sempre, *a turma não leu o texto*.

Ao falar em turma, não posso deixar de considerar que não existe uma “turma em si”, ainda mais devido à heterogeneidade que mencionei. De forma impressionista, é possível afirmar que, de quase 50 estudantes, cerca de apenas dez, quem sabe doze, se aventuravam pelas páginas de referência da aula.

Seria muito idealismo meu pressupor que todos os/as estudantes chegassem à aula com o texto lido, mas trabalhar, aula após aula, com um número tão reduzido de leitores/as dos textos indicados se constituiu em grande desafio. Como poderia trabalhar de forma rigorosa com teorias e conceitos sem a leitura dos/as estudantes? Dentro de minha opção política e pedagógica, não poderia fingir que isso não estava acontecendo, ainda mais que esse fenômeno estava presente nas demais disciplinas dos cursos e se tornava redundante nas conversas entre os professores e as professoras no *Campus*.

Dessa forma, busquei refletir sobre as possíveis causas da ausência significativa de acompanhamento das leituras por parte dos/as estudantes. Inserido no estudo da pedagogia de Paulo Freire, estava convencido da “importância do ato de ler” (FREIRE, 2006). Como sociólogo da educação, passei a buscar embasamento teórico para refletir sobre a presença dos estudantes de origem popular na universidade (PEREIRA, 2011a) e me deparei com a *Sociologia da Leitura* (LAFARGE-HORELLOU; SEGRÉ, 2010), um campo de estudo ainda pouco explorado no Brasil.

O sociólogo francês Jean-Claude Passeron afirma: “com respeito à leitura, o sociólogo sabe desde o início – por observar todos os leitores, ‘pequenos’ ou ‘grandes’, esporádicos ou regulares – que é, por suas funções sociais, a prática cultural mais diversificada” (apud LAFARGE-HORELLOU; SEGRÉ, 2010, p. 14-15). Como prática cultural, a leitura, a partir do exame sociológico, é examinada por seus condicionantes de classe social, faixa etária, gênero e nível de instrução.

Por isso, é importante considerarmos as características dos/as nossos/as estudantes e buscar nelas possíveis explicações para a ausência de envolvimento com práticas de leitura ou, até mesmo, entender por que alguns estudantes do mesmo estrato social conseguem acompanhar as exigências de leitura de um curso da área das ciências humanas.

Mesmo entre as classes populares, origem de grande parte dos estudantes da UFFS/Erechim, algumas pessoas, situações e

oportunidades podem ser decisivas para o desenvolvimento de práticas de leitura, mesmo em condições adversas. Aliás, a pesquisa de Jailson de Souza Silva (2003) mostrou, a partir de conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu, como influências positivas alteram as possibilidades de continuidade dos estudos, mesmo em cenários adversos como o da Comunidade da Maré – RJ. Nesse sentido, afirmam as sociólogas francesas da leitura,

na verdade, a leitura para os jovens das camadas populares não é uma prática solitária – mesmo que fiquem sós quando lêem: ela requer um estímulo afetivo criado por um círculo de pessoas caloroso e incentivador da leitura. É a amizade, a vizinhança, o entendimento cúmplice que suscita a vontade de ler esta ou aquela obra, de comentá-la com os amigos. A leitura é fonte de trocas, é ela própria uma troca quando se integra ao modo de vida (LAFARGE-HORELLOU; SEGRÉ, 2010, p. 98-99).

A presença de livros em casa, a frequência em bibliotecas públicas, a influência da família, amigos/as, vizinhos/as podem ser fatores que apresentem a leitura (e o próprio estudo) como uma atividade de múltiplas possibilidades (ZAGO, 2007). É interessante examinarmos o relato a seguir:

Homem simples, meu pai recebeu um pedaço de terra para cultivar. Em troca, teria de preservar a biblioteca do proprietário. Uma biblioteca na solidão da campanha. Uma biblioteca no verde do pampa. Uma biblioteca num lugarejo chamado Palomas, que, nas minhas fantasias, continua a ser uma espécie de Macondo do genial escritor Gabriel García Márquez. Nos longos invernos que passei ali, enquanto o vento minuano soprava nos campos, li, sem entender, Anton Tchecov; o gaúcho Simões Lopes Neto, extraordinário precursor de Guimarães Rosa, com suas “Lendas do Sul” e seus “causos” gauchescos; *Dom Segundo Sombra*, do argentino Ricardo Güiraldes, um livro que me marcou para sempre; e até *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freire, cujos volumes guardo até hoje. Ali, minha vida mudou. À sombra das cerejeiras que eu nunca tinha visto, um mundo se abriu. Por causa daquela corrente que invadiu a minha vida de forma tão inusitada, fiz-me, muito mais tarde, jornalista, professor universitário, tradutor e escritor. Continuo germinando aquela semente. Que poder têm os livros sobre nós? Podem, de fato, mudar as nossas vidas como estradas que se bifurcam? (SILVA, 2006, p. 137-138).

Juremir Machado da Silva, nas *sombras das cerejeiras*, vai ao encontro de Paulo Freire à *sombra das mangueiras* (FREIRE,

2006a). Em ambos os casos, temos pessoas que travam encontros com as palavras, mediatizados pelo mundo, pelas situações concretas e subjetivas de nossa existência. Assim, a leitura é uma atividade que mistura prazer e rigor, sentimento e técnica.

Como desenvolver o gosto pela leitura? Esse texto não tem a pretensão de apresentar uma exaustiva pesquisa conceitual e/ou empírica sobre esse assunto. Meu objetivo, conforme já destacado, é ofertar uma reflexão proveniente de minhas vivências como professor universitário de uma universidade nova e que se pretende pública e *popular*.

Sabemos que os déficits de leitura entre estudantes universitários não são exclusividade da UFFS/Erechim, mas nela adquirem, por seu contexto, algumas especificidades que apresento a seguir, a título de hipóteses:

- a) poucas opções de livrarias e bibliotecas na cidade de Erechim e nas demais cidades da região de abrangência da UFFS/Erechim (Alto Uruguai);
- b) pouco incentivo na vida escolar³ pelo gosto de leitura (e da escrita);
- c) custo dos livros⁴;
- d) dificuldade de tempo pela questão do trabalho (emprego)⁵;
- e) “preguiça” (pela falta de hábito) de ler diante do mundo oral, virtual e televisivo⁶;
- f) ausência de sentido nas leituras proposta pelas disciplinas.

É possível observarmos que as hipóteses acima, provenientes de minhas vivências, tratam tanto de aspectos sociais como individuais, uma vez que os entendo em relação dialética. Isso considera que não devemos apenas “culpar” o/a estudante pela sua falta de leitura na universidade, como também não devemos “culpar” o “sistema” pela sua inaptidão ou falta de atitude diante do texto escrito.

³ “[...] uma das tarefas da escola deveria ser exatamente estimular e desafiar o gosto da leitura. E nem sempre a escola o faz” (FREIRE, 2001, p. 172).

⁴ “Sendo um produto, o livro é submetido às regras econômicas que regem o universo da indústria” (LAFARGE-HORELLOU; SEGRÉ, 2010, p. 64).

⁵ “Existe um outro indicador de desigualdades para o qual o sistema escolar costuma ser pouco sensível. De modo crescente à medida que desce de classe, a criança e o adolescente pobres são trabalhadores precoces que estudam. É através do trabalho, não do ‘ensino’, que se dá a inserção deles na vida social e o ‘estudo’ para um trabalho futuro concorre com o tempo do trabalho atual que, para muitos, torna precário ou impossível o exercício do próprio estudo (BRANDÃO, 2006b, p. 46).

⁶ “Antes de superar dificuldades com gente que não ganhou experiência de ler, o Brasil intensificou a comunicação visual através da televisão” (FREIRE, 2001, p. 172).

A leitura e a escrita, em termos históricos, estão ligadas ao que se denomina *elite*, ou seja, a classe dominante (minoria quantitativa). Segundo Lafarge-Horellou e Segré, “a posse de livros, no começo, era um privilégio da elite por motivos econômicos e culturais” (2010, p. 50), isso considerando a realidade ocidental. Cada sociedade apresenta suas especificidades, inclusive na formação de suas elites. O estudo de Sociologia da Leitura que trago para embasar minhas reflexões é proveniente da sociedade francesa que apresenta traços distintos da nossa realidade latino-americana.

Por exemplo, analisando o Brasil e a França, no final do século XIX, temos que, em 1890, 90% da população francesa estava alfabetizada (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010), ao passo que, no Brasil, no mesmo ano, 85% da população era analfabeta (SOUZA, 2008). Obviamente, as sociedades francesa e brasileira passaram por significativas mudanças no século XX e neste início de século XXI. No caso brasileiro, segundo dados do Censo 2010 (IBGE), cerca de 9% (14,61 milhões) da população com mais de 10 anos é analfabeta, mostrando o quanto temos que avançar. Outro dado significativo é o INAF Brasil⁷ – 2009 (Índice Nacional de Analfabetismo Funcional), medido pelo Instituto Paulo Montenegro, que aponta 28% da população com mais de 15 anos como analfabeta funcional, ou seja, analfabetos absolutos e alfabetizados em nível rudimentar, estes considerando pessoas que não completaram pelo menos a 4ª série (5º ano) do ensino fundamental.

Por outro lado, o INAF Brasil indica que, mesmo no ensino superior, há analfabetos funcionais, ainda que o indicador seja residual (1%). Isso indica que nem sempre anos de escolaridade garantem as habilidades e competências que seriam esperadas. De certa forma, é o que encontramos nas universidades, principalmente nos primeiros semestres letivos, nos quais o/a estudante ainda se encontra em processo de entrada na vida universitária (COULON, 2008).

A massificação do sistema de ensino escolar ao longo do século XX o coloca diante de inúmeras tensões, passando de um cenário de promessas para um cenário de incertezas (CANÁRIO, 2006). É exatamente nesse momento histórico que, no início do

⁷ “Realizado desde 2001, o Inaf Brasil é baseado em entrevistas e testes cognitivos aplicados em amostras nacionais de 2.000 pessoas representativas dos brasileiros e brasileiras entre 15 e 24 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país”. Disponível em http://www.ipm.org.br/.../inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf. Acesso 16 janeiro de 2012.

século XXI, o Brasil, via governo federal, vem promovendo uma agressiva política de expansão do acesso ao ensino superior e técnico (público), tentando avançar em relação aos pífios indicadores de matrículas no ensino superior.

Dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2010) indicavam que 17,4% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados em instituições universitárias, revelando um aumento de 110%, se comparado ao percentual de 2001, já como resultado de políticas como o ProUni, o FIES, a UAB e o Reuni, além do Sistema de Seleção Unificado (SISU). Mesmo considerando o crescimento do acesso ao ensino superior, os índices brasileiros, quando comparados a países como Chile e Argentina, são baixos⁸, tendo em vista o percentual de 40% de acesso para a configuração de um sistema universal (RISTOFF, 1999).

Ao buscar as possíveis causas para a baixa adesão às leituras indicadas nas disciplinas, vou ao encontro desse cenário brevemente descrito, pois ele nos oportuniza aplicar o entendimento sociológico ao grupo de referência, no caso, os/as estudantes universitários/as ingressantes nas licenciaturas noturnas da UFFS/Erechim nos primeiros anos da universidade.

Resgatando uma das hipóteses levantadas anteriormente, vou me deter à questão do “sentido” de que as leituras que indicamos na universidade podem adquirir na vida dos estudantes. A instituição escola promove um “corte” nos saberes produzidos nas vivências imediatas dos/as estudantes (BRANDÃO, 2006), fato acentuado na universidade.

Não estou preconizando um “basismo” (FREIRE, 2005), ou seja, que a dimensão teórico-abstrata seja diminuída em detrimento da prática. Entendo a universidade como espaço privilegiado da dimensão teórica, inclusive, é a dimensão teórica o espaço por excelência da “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2006), a qual indica a presença da consciência crítica (FREIRE, 2008) dos sujeitos em relação ao mundo. *Partir* da realidade do/a estudante não significa *ficar* nela, mas respeitar o processo, o movimento da construção do conhecimento. Dessa forma,

é preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são sempre quase o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu

⁸ “Em matéria de acesso ao ensino superior, o Brasil está entre os piores do mundo, mesmo entre os países da América Latina” (ZAGO, 2007, p. 136).

saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chaga *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isso significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 2008a, p. 59).

O *aqui* dos/as estudantes em que trabalhei me indicou, em relação à prática de leitura, o quanto eles e elas se encontram, em sua maioria, distantes do *lá* desejado, que oportuniza o pleno acompanhamento da graduação. Contudo, este *lá* não deve ser entendido como um modelo estanque, mas como uma construção *possível*. Defendo que uma das tarefas do/a professor/a é buscar sensibilizar os/as estudantes quanto aos objetivos do ensino superior, sensibilização esta que começa pelas leituras indicadas dentro de um contexto formativo crítico que dialogue, pelo menos em parte, com as vivências dos/as estudantes.

De forma concreta, minha proposição é de que as referências bibliográficas, para além do cumprimento das exigências formais dos cursos, possam ser desencadeadoras de processos de leitura e autoria por parte dos/as licenciandos/as. Estou convencido de que

[...] toda a bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-las, ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então, a intenção fundamental referida. A bibliografia se torna um papel inútil, entre outros, perdido nas gavetas das escrivaninhas (FREIRE, 2007a, p. 9).

Não atribuo ao/à professor/a universitário/a o poder “mágico” de modificar situações produzidas ao longo de toda a caminhada escolar dos/as estudantes. Porém, entendo ser parte do trabalho desenvolvido na universidade o “despertar” cultural das turmas, ainda mais quando o perfil social dos/as universitários/as aponta para relações conflituosas com a escola (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010).

O ideal seria que os/as estudantes chegassem ao ensino superior com um nível excelente de práticas de leitura e escrita em seu idioma materno. O que ocorre, entretanto, é que a maioria

dos/as estudantes apresenta uma formação abaixo dessa expectativa, devido, tanto a fatores estruturais (sistema de ensino em geral e a escola pública, em especial, mais as condições financeiras e hábitos culturais dos grupos sociais de referência) como pessoais.

Ao indicar leituras para o acompanhamento da disciplina, procurei “seduzir” os/as estudantes, mostrar que o texto que irá tomar algum tempo de sua semana, muitas vezes, bastante preenchida pelo trabalho e pela família, ou, ainda, pelas leituras das demais disciplinas do curso, tem fundamento em sua formação, sendo parte importante de sua caminhada na universidade.

Busquei dialogar com as turmas sobre, inclusive, o caráter “instrumental” das leituras, tendo em vista a necessidade de utilizarmos conceitos e teorias em cursos da área de ciências humanas e sociais. Não que nas demais áreas a leitura seja algo menor ou mais casual, mas, nas humanidades, a leitura de textos adquire papel privilegiado ao nos ofertar “ferramentas” de análise da realidade social.

Minha experiência docente atual mostra bem a complexidade da inclusão das classes populares no ensino superior, deixando evidente que a universidade não pode ficar imune ao contexto social mais amplo e, principalmente, ao ensino básico, ainda que não seja ela, sozinha, que poderá resolver os problemas sociais do país.

O/a estudante que chega à UFFS/Erechim para cursar uma licenciatura noturna é, em grande parte, proveniente da escola pública e, como estamos discutindo, apresenta, geralmente, déficits no que tange a práticas de leitura. Ao fazer o curso, esse/a estudante consegue de diversas maneiras (média mínima para aprovação, trabalhos em grupos, recuperações, etc.) sucessivas aprovações nas disciplinas e, dessa forma, acaba se formando. Com o diploma de licenciado/a, se for trabalhar na área, seu destino mais comum será a escola pública.

Assim, temos um “círculo vicioso”: o/a estudante da escola pública entra na UFFS/Erechim para cursar uma licenciatura noturna e, mesmo com alguns entraves, mas, valendo-se do próprio sistema de progressão universitário (similar ao da escola), se forma e vai trabalhar na escola pública e passa a formar os/as futuros/as alunos/as da UFFS/Erechim. Em que momento podemos “romper” com esse processo?

Uma saída seria avançar em relação à sala de aula, ou seja, descentrar o momento de sala de aula como o principal na formação universitária. Supor que as horas em sala de aula sejam sinônimo

de aprendizado é corroborar um entendimento “instrucionista” da sala de aula (DEMO, 2008). E universidade, sabemos, não é apenas ensino, mas pesquisa e extensão⁹.

Essa é a grande diferença que a UFFS pode trazer à região do Alto Uruguai gaúcho, bem como as demais regiões onde seus *campi* estão atuando. Fazer um curso superior não é apenas assistir à aula, mas também desenvolver um gosto especial pelo conhecimento, ser curioso/a em relação ao mundo e buscar o entendimento desse mundo, ainda que ele passe, necessariamente, pelos nossos saberes do senso comum.

Para isso, é necessária uma política agressiva de bolsas de iniciação científica, iniciação à docência, programas tutoriais, de extensão e outras modalidades a cargo da própria universidade, além de auxílios que garantam uma política estudantil importante para a permanência na graduação.

As agências de fomento (em nível federal e estadual), bem como o próprio setor de assuntos estudantis, têm um papel central na implementação de oportunidades que asseguram uma formação para além da sala de aula, ainda que passe por ela. O acerto de políticas de permanência é visível quando nelas atuamos. Junto à atividade docente, desde o final de 2010, sou tutor do Programa de Educação Tutorial (PET), na modalidade Conexões de Saberes¹⁰ (MEC/FNDE), orientando, atualmente, doze bolsistas de origem popular, estudantes das licenciaturas da UFFS/Erechim.

Mesmo com entraves de ordem burocrática, como o atraso no pagamento das bolsas, o PET/Conexões de Saberes é uma oportunidade de iniciação científica e de extensão que pode ser o diferencial na formação dos/as estudantes, futuros/as professores/as e potenciais pós-graduandos/as, inclusive como leitores/as e escritores/as (PEREIRA, 2011a). Nossa luta permanente deve ser pela ampliação do número de bolsas e pelo aumento de seu valor, hoje inferior a um salário mínimo nacional.

Além disso, muitas bolsas apresentam restrições quanto ao vínculo empregatício dos/as estudantes, exigindo dedicação exclusiva. Dessa forma, mesmo com a oferta de bolsas, muitos potenciais bolsistas não podem viver essa experiência universitária

⁹ De acordo com o *caput* do Art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

¹⁰ Maiores informações no blog <http://petconexoesdesaberes-uffs.blogspot.com/>. Acesso em: 21 set 2015.

por sua condição social, ou seja, pelo baixo valor da bolsa, não podem abrir mão de seus trabalhos remunerados. Esse fato diminui as possibilidades de vivências extra-classe, prejudicando a formação qualificada, inclusive, na questão “tempo” para leitura.

Nesse sentido, são ilustrativos os depoimentos de alguns/algumas estudantes que assumiram a condição de bolsistas, indicando que a bolsa possibilita melhor gestão do tempo para as leituras e demais atividades acadêmicas, além da permanência no ambiente universitário, seja em diálogo com outros/as colegas, em pesquisas na internet, no acervo da biblioteca, na sala de estudos, seja na própria relação mais próxima com o/a professor/a orientador/a.

Esses aspectos são decisivos para que a Universidade possa ser muito maior do que o tradicional “assistir aula”. Contudo, é expressivo o número de alunos/as que, por diversas razões (trabalho, município de origem, etc.), vivem apenas o momento de sala de aula. Tendo em vista isso, o/a professor/a deve buscar, com criatividade, momentos de estímulo à leitura, pois mesmo que o/a professor/a sozinho/a não possa *tudo*, ele/a pode *alguma coisa*.

Uma das possibilidades que coloquei em prática, além da referida “sedução” aos textos, foi criar “momentos de leitura”, seja individual, seja em pequenos grupos. É uma solução que pode ser paliativa diante da ausência de leitura por grande parte da turma, mas, por outro lado, evita que as aulas sejam “palestras” que se desdobrem em “cantigas de ninar”¹¹ aos ouvidos dos/as alunos/as do noturno, já com seus corpos e mentes exauridos pela peleja diária em busca do sustento.

Evidentemente, o alcance de medidas como as citadas é muito relativo e, muitas vezes, insuficiente diante de uma realidade opressora que aponta a presença na Universidade como uma “teimosia” de alguns/algumas alunos/as. Ler, estudar, pesquisar e escrever são atividades que exigem tempo e perseverança, não ocorrendo *naturalmente*. Ao/A professor/a cabe possibilitar que a turma que não leu hoje, talvez leia amanhã e, sobretudo, saiba os porquês de sua não leitura de hoje e da sua possível leitura de amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de leitura é fundamental à construção do conhecimento. Lemos autores e autoras para nos tornarmos autores

¹¹ Ao longo de sua obra, Paulo Freire usa essa expressão para designar uma das práticas da “educação bancária” (FREIRE, 2005) que apassiva o/a estudante.

e autoras. Infelizmente, a escola básica tem se mostrado, em grande parte, falha nessa questão. Por isso, ao chegarem à Universidade, muitos/as estudantes, principalmente de origem popular, se deparam com um mundo hostil, estranho às suas vivências, causando uma sensação de *despertencimento* (FARIAS; BELARDINELLI; PEREIRA, 2008).

A leitura é parte essencial da prática de estudar, pois “estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu” (FREIRE, 2007a, p. 10). Livros que discutem metodologia científica dedicam especial atenção à leitura, como pode ser observado a seguir, logo no início do primeiro capítulo:

[...] a leitura constitui-se em fator decisivo de estudo, pois propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 1).

Por isso, o interesse pela leitura em turmas universitárias é relevante, principalmente, no contexto atual de expansão do acesso ao Ensino Superior no Brasil. A partir da experiência como docente na UFFS/Erechim, percebi como a leitura é um hábito pouco difundido entre as turmas de licenciatura que têm aula à noite.

Os motivos para o não cumprimento da agenda de leituras são os mais variados, com destaque tanto para aspectos estruturais (déficits ao longo da educação básica, questões de classe social - econômicas –, pouca oferta de bibliotecas e livrarias na cidade e na região onde se encontra a UFFS/Erechim, indisponibilidade de tempo em virtude de trabalho remunerado) como pessoais (falta de incentivo pelos grupos sociais de referências, em especial, a família, e outros interesses difusos).

A reflexão que procurei realizar teve como objetivo principal ofertar, a partir de minhas vivências na UFFS/Erechim; bem como, na minha própria trajetória como estudante, uma possível “leitura” da realidade a qual formo e sou formado. Embasado na pedagogia de Paulo Freire e de autores e autoras do campo da educação popular, busquei entender a leitura como parte do processo cognoscente.

Por outro lado, trouxe para o debate pressupostos da Sociologia da Leitura francesa, que se constitui a partir do exame dos condicionantes de classe social, gênero, idade e escolaridade. O trabalho de Horellou-Lafarge e Segré (2010) apontou questões

importantes como a histórica elitização da leitura, as desigualdades de acesso ao livro (e outros suportes) e o papel da escola na difusão e cerceamento de práticas de leitura.

Assim, ao levantar hipóteses que permitam compreender o cenário de baixa adesão às leituras sugeridas nas disciplinas, tomei posição sobre a responsabilidade docente de in(ter)venção no quadro encontrado, apontando a necessidade de buscarmos mostrar o sentido dos textos que indicamos em aula.

Além disso, apresentei como uma possibilidade concreta de incremento de práticas de leitura e escrita na universidade o fomento à atividade de iniciação científica, seja na extensão, seja na pesquisa. *Romper* com a sala de aula como espaço principal do meio universitário não significa negá-la, mas apostar em outras experiências acadêmicas que possibilitem transformar o/a estudante como sujeito da construção de seu conhecimento.

Os limites de tal proposta encontram-se na oferta de bolsas e no seu reduzido valor, que apenas espelham as contradições econômicas e políticas de nossa sociedade capitalista. Por isso, entendo ser relevante enfrentarmos o desafio de criarmos “momentos de leitura” em nossas salas de aula, incentivando sua prática e mostrando que “não se mede o estudo pelo número de páginas lidas numa noite ou pela quantidade de livros lidos num semestre. Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 2007a, p. 13). Esse é o nosso desafio.

REFERÊNCIAS

BENINCÁ, Dirceu. Uma universidade em movimento. In: BENINCÁ, Dirceu (Org.). *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 31-63.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006, p. 21-54.

_____. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso 20 de janeiro de 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior>. Acesso em 19 de janeiro de 2012.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1989.

DEMO, Pedro. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.

FARIAS, Letícia Gomes; BELARDINELLI, Lilhana; PEREIRA, Thiago Ingrassia. O Perfil Sociocultural dos Bolsistas do Programa *Conexões de Saberes* da UFRGS. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SANTOS, Nair Iracema Silveira dos; ARENHALDT, Rafael; CARDOSO, Susana (Orgs.). *Por uma Política de Ações Afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008, p. 93-102.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. *Política e Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *À sombra desta mangueira*. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006a.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 18. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2007.

_____. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

GHIGGI, Gomercindo. Paulo Freire e a revivificação da educação popular. *Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, mai/ago 2010.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). Instituto Paulo Montenegro – IBOPE Inteligência. São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.ipm.org.br/.../inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf. Acesso 16 de janeiro de 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso 21 de janeiro de 2012.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. *Sociologia da leitura*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos e pedagógicos. In: BENINCÁ, Dirceu (Org.). *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 65-86.

_____. Construindo uma universidade pública e popular: intencionalidades políticas, pedagógicas e epistemológicas da proposta do grupo PET/Conexões de Saberes na UFFS/Erechim. In: ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter (Orgs.). *Educação popular e práticas emancipatórias: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Corag, 2011a.

_____; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, jul-dez 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/debates>>. Acesso em 7 abril 2011.

REDIN, Euclides. Humildade. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 216-217.

RISTOFF, Dilvo. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Helgio. (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/CIPEDDES, 1999, p. 201-210.

SILVA, Jaílson de Souza. *“Por que uns e não outros?”: caminhadas de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

SILVA, Juremir Machado da. *Aprender a (vi)ver*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: STRECK, Danilo Romeu; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil A. (Orgs.). *Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público*. Pelotas: Seiva, 2005, p. 11-30.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 128-153.