



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LISIANE FREITAS DE FREITAS

LEITURA NO CURSO DE DIREITO:
POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NOS EXAMES DA ORDEM DOS ADVOGADOS
DO BRASIL - OAB



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2014

LISIANE FREITAS DE FREITAS

LEITURA NO CURSO DE DIREITO:
POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NOS EXAMES DA ORDEM DOS ADVOGADOS
DO BRASIL - OAB

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Profa. Dra. Lucinea A. de Rezende

Londrina – Paraná
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F866L Freitas, Lisiane Freitas de.
Leitura no curso de direito : possíveis implicações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB / Lisiane Freitas de Freitas. – Londrina, 2014.
166 f. : il.

Orientador: Lucinea A. de Rezende.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Leitura – Teses. 2. Estudantes de direito – Livros e leitura – Teses. 3. Ordem dos Advogados do Brasil – Exames – Teses. 4. Direito – Estudo e ensino – Teses. 5. Educação – Teses. I. Rezende, Lucinea Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação

LISIANE FREITAS DE FREITAS

LEITURA NO CURSO DE DIREITO:
POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NOS EXAMES DA ORDEM DOS ADVOGADOS
DO BRASIL - OAB

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lucinea A. de Rezende
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. João Luiz Gasparin
UEM – Maringá - PR

Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Londrina, 30 de janeiro de 2014.

Dedico este trabalho aos que amam
a docência e acreditam na
Educação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar aos meus pais, exemplos de dedicação e caráter, que em meio à falta de recursos investiram em minha educação. Por me acolherem nos momentos mais difíceis, mesmo na fase adulta. Por cuidarem do meu filho nesses dois anos para que eu pudesse me dedicar à dissertação.

À querida Luciane Suba, carinhosa veterana, por ter orientado o meu processo de estudo para a realização da prova de ingresso no Mestrado.

À professora Samira Fayez Kfoury da Silva pela longa tarde de estudo em que me apresentou os principais conceitos e autores da Educação, ensinamentos fundamentais que me guiaram ao longo dos 2 anos de curso.

À minha orientadora Profa. Dra. Lucinea A. Rezende, por ter acreditado em mim, desde a época em que me inscrevi como aluna especial, mesmo não sendo eu uma pedagoga, pela oportunidade de compartilhar saberes e por seu jeito calmo e educado de orientar. Minha “mestre dos magos”, amiga dos livros e das artes, muito obrigada!

Ao meu filho Matheus, por fazer de mim, amor; pelas longas horas que passou ao meu lado, dissertando comigo... brincando e lendo seus primeiros textos, que me enchem de orgulho. Pela mais bela música que entoa em meus ouvidos: “Mamãe, te amo!”.

Ao meu irmão Lucas Freitas, pesquisador dedicado à descoberta da cura para o câncer, doutorando da USP e pesquisador em Harvard, que entre um experimento e outro encontra tempo para corrigir meus textos e dar opiniões em meus artigos. Por ser meu médico, mesmo sendo biomédico.

Aos coordenadores dos Cursos de Direito, que abriram as suas portas à pesquisa, por acreditarem neste estudo.

Aos professores dos Cursos de Direito, que concederam suas aulas para a coleta de dados.

Aos alunos e egressos do Direito, que constituíram o universo do estudo e que se dispuseram a conceder as informações necessárias ao estudo.

Aos professores Dr. João Luiz Gasparin e Dra. Katya Luciane de Oliveira, por me concederem a honra de participarem de minha banca, pelas ricas contribuições e pelos saberes compartilhados em seus livros e artigos científicos.

A Adriano Alves Fiore, pelas elucubrações bakhtinianas, por escutar minhas lamúrias, por ser o ombro no qual repousa minha mente cansada e por ser a voz que passou longas noites ditando os dados para eu preencher minhas intermináveis planilhas estatísticas.

Às minhas amigas Sueli e Marli, pela companhia nas longas jornadas de trabalho, pelos muitos risos e poucos choros, por tornarem a UEL um local de trabalho mais leve.

A Cintia Miranda, secretária do Departamento de Administração, por me dar suporte necessário para conciliar o Mestrado com as tarefas do Colegiado.

Aos meus colegas de mestrado, Karina Botti (linda e fina), Ronaldo Pereira (o marqueteiro) e Fábio Scacchetti (o ninja da estatística), por momentos agradáveis vivenciados em sala de aula, pelos lanches, pelas alegrias compartilhadas, pelos trabalhos que fizemos juntos.

A Fábio Scacchetti, pela árdua missão de me fazer compreender estatística e por dividir seu tempo comigo no auxílio ao tratamento dos dados; sem essa dedicação eu jamais teria alcançado meus resultados. Esse alemão vale ouro!

A Cristina Nalon, por ser “minha irmãzinha” em relação à orientadora, pela companhia nos Congressos de Educação e pelas leituras compartilhadas.

A Emilson José Rosa, secretário do Programa de Mestrado em Educação da UEL, por tamanha dedicação e carinho com que nos atende, pelos inúmeros lembretes nos e-mails, enfim, por cuidar de nós!

“A leitura torna o homem completo; a conversação torna-o ágil, e o escrever dá-lhe precisão.”

Francis Bacon

“Formar o raciocínio jurídico, isto é, colocar o estudante em face do conflito de interesse e habituá-lo a formar por si mesmo a solução, fazê-lo descobrir as normas jurídicas adequadas e suscitar os conceitos e as teorias para torná-las inteligíveis, esse é o método por excelência de ensinar o Direito e formar o jurista”.

(San Tiago Dantas)

FREITAS, Lisiane Freitas de. **Leitura no curso de direito: possíveis implicações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil**. 2014. 166 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

RESUMO

Neste trabalho foi objetivada a análise da leitura em suas diferentes concepções e particularidades, em especial aquelas inerentes ao Curso de Direito. Foi averiguada a leitura vivenciada nesse curso e possíveis implicações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Como problematização delimitamos os seguintes questionamentos: Como se dá a leitura nos Cursos de Direito das faculdades privadas de uma cidade do norte do Paraná? Qual a relação possível de ser estabelecida entre os resultados dos exames unificados, em nível nacional, da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB e a leitura? As questões postas advêm da necessidade de conhecer como ocorre a leitura nesses cursos e verificar elementos que possam permear os altos índices de insucesso nesses exames. O universo da pesquisa foi constituído pelos acadêmicos de quarto e quinto anos dos cursos de Direito de 4 faculdades privadas do norte do Paraná (totalizando 322 pesquisados), bem como egressos, que passaram pelo Exame de Ordem, selecionados, aleatoriamente, divididos em dois grupos focais: o primeiro, com 7 egressos, que obtiveram êxito nas provas e o segundo, com 10 egressos, que se encontram em situação de não aprovação no exame da OAB, com vistas à compreensão dos índices de aprovação/reprovação e a relação com a leitura vivenciada na graduação. Para responder aos questionamentos levantados optou-se por um percurso metodológico que se iniciou por um estudo exploratório, contemplando análise documental. Para a construção do arcabouço teórico empregou-se a pesquisa bibliográfica acerca das temáticas: aprendizagem dialógica, estratégias de leitura, além de estudos que narram a evolução do ensino jurídico no país. Foi empregada abordagem qualitativa para a realização dos grupos focais, guiados por roteiro de entrevista semiestruturado, elaborado pela autora. A abordagem quantitativa foi aplicada com os alunos das séries finais dos cursos pesquisados, com escala Likert e também um Teste de Cloze (já validado). A coleta e a consequente reflexão acerca dos dados são norteadas por estudos já sistematizados por autores que tratam da leitura, apresentando análises que permitam compreendê-la na interface com processos de ensino e aprendizagem e o problema delineado. Como resultados obteve-se a validação da Escala “Diagnóstico da Leitura no Curso de Direito” com 16 afirmativas, com os fatores: Estratégias de Leitura; Aprendizagem dialógica e Mediação do Professor; Ausência de Estratégias Metacognitivas. Pelo teste de Cloze constatou-se que a maioria dos alunos dos cursos analisados possui nível aquém de compreensão em Leitura, com escores próximos dos índices de reprovação do Exame da Ordem, corroborando a correlação existente entre a leitura e o certame, o que foi também elucidado pelas informações coletadas pelos grupos focais.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Ensino Jurídico. Exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

FREITAS, Lisiane Freitas de. **Reading on law graduation course: possible implications on Brazilian Bar Association exams.** 2014.169 p. Dissertation (Master on Education) – State University of Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

This study aimed the analysis of reading among its different conceptions and particularities, especially those regarding Law Graduation. The reading experienced within this course and its possible implications on the Brazilian Bar Association (from Portuguese: OAB) exams were investigated. The research problems consisted on the following questions: How does the reading occur on Law Graduation courses of private universities from a city on the north of Paraná state? What correlation can be found between the results from Brazilian Bar Association - OAB exams and the reading? These questions came from the necessity of knowing how the reading is performed within Law courses, and to assess elements that can permeate the high failure levels on Bar exams. The research universe consisted of undergraduate students (fourth and fifth year of Law course) from four private universities from north of Paraná (adding up to 322 volunteers), as well as graduates who have tried the Bar exam, randomly selected and divided in two focus groups: the first, with 7 graduates that succeeded at the exam, and the second with 10 students that were not approved on the exam as yet, aiming to understand the success/failure indexes and their relation with the reading performed within the graduation. To answer those questions, we chose a methodological route initiated by an exploratory study contemplating a documental analysis. To build the theoretical outline, we performed a bibliographic research about the themes: dialogic learning, reading strategies, as well as studies describing the evolution of legal education on the country. A qualitative approach was applied on the implementation of focus groups, following a semi-structured interview guide, elaborated by the author. The quantitative approach was applied with the students from the final periods of the investigated Law courses, with an instrument in Likert scale and a Cloze Test (already validated). The data collection and the consequent speculation about them are guided by studies already systematized by authors who address the reading issue, presenting analyses that allow us to understand the reading on the interface of teaching/learning processes and the delineated problem. As results we obtained the validation of the scale “Diagnosis of Reading within Law Courses” with 16 affirmatives, with the factors: Reading Strategies; Dialogic Learning and Teacher Mediation; Absence of Metacognitive Strategies. From the Cloze test, we found that most of the students of the investigated courses have short level of reading comprehension, with scores similar to those of the failure indexes on the Bar exam, corroborating with the correlation between Reading and the contest. This fact was also elucidated by the information collected from the focus groups.

Keywords: Education. Reading. Legal Education. Brazilian Bar Association Exam.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEDI	Associação Brasileira de Ensino de Direito
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
E.U.	Exame Unificado
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
USP	Universidade Estadual de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados sociodemográficos relativos à idade, gênero e turma – ALUNOS.....	56
Tabela 2 – Participantes da Pesquisa – ALUNOS	57
Tabela 3 – Perfil dos Participantes do Grupo Focal – EGRESSOS Aprovados	58
Tabela 4 – Participantes do Grupo Focal – EGRESSOS em Situação de Não Aprovação no Exame da Ordem	59
Tabela 5 – Distribuição dos itens por fator e suas respectivas cargas fatoriais	74
Tabela 6 – Itens das subescalas por fatores e respectivos valores do <i>alpha de Cronbach</i>	77
Tabela 7 – Leitura com a mediação dos professores	79
Tabela 8 – Contribuição do professor para a compreensão do texto.....	80
Tabela 9 – Influência do professor na formação de leitores	80
Tabela 10 – Frequência à biblioteca	81
Tabela 11 – Estratégias de Leitura	82
Tabela 12 – Grifos e anotações nos textos.....	82
Tabela 13 – Leituras além das exigidas pelo curso	83
Tabela 14 – Uso de Redes Sociais.....	84
Tabela 15 – Utilização de modelos prontos no Estágio	84
Tabela 16 – Organização dos estudos para as provas.....	85
Tabela 17 – Sobrecarga de atividades do curso.....	85
Tabela 18 – Quantidade de livros lidos no último ano	86
Tabela 19 – Preparo para as provas da OAB (oferecido pela IES).....	86
Tabela 20 – Preparo para o Exame (senso de autoeficácia)	87
Tabela 21 – Níveis de Compreensão em Leitura (Teste Cloze)	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo de questão prático-profissional	32
Quadro 2 – Credenciais dos Avaliadores (juizes).....	60
Quadro 3 – Excertos da Faculdade A.....	67
Quadro 4 – Excertos da Faculdade B	69
Quadro 5 – Excertos da Faculdade C	70
Quadro 6 – Excertos da Faculdade D	71
Quadro 7 – Identificação dos Entrevistados (Teste Piloto)	88
Quadro 8 – Trechos das Entrevistas e Categorias (Teste Piloto)	89
Quadro 9 – Motivação Para o Ingresso no Curso	95
Quadro 10 – Contribuições do curso para a carreira atual	97
Quadro 11 – Descrição das aulas na faculdade	99
Quadro 12 – Leitura no curso de Direito	101
Quadro 13 – Mediação do professor e Leitura	101
Quadro 14 – Mediação do professor e Leitura	104
Quadro 15 – Formação de Leitores no Ensino Superior	105
Quadro 16 – Postura acadêmica antes e depois da graduação	106
Quadro 17 – Planejamento e organização dos estudos	107
Quadro 18 – Estratégias de Leitura e Estudo	108
Quadro 19 – Desempenho no Exame da Ordem	109
Quadro 20 – Motivação para o Ingresso no Curso	114
Quadro 21 – Contribuições do curso para a carreira atual	115
Quadro 22 – Aulas na faculdade	116
Quadro 23 – Leitura na Sala de Aula	118
Quadro 24 – Postura acadêmica antes e depois da graduação	119
Quadro 25 – Desempenho nos Exames da Ordem	120
Quadro 26 – Desempenho nos Exames da Ordem	121
Quadro 27 – Relação Leitura e Exame da Ordem	122
Quadro 28 – Fragmentos dos Testes de Cloze (<u>leitura fragmentada</u>)	125
Quadro 29 – Fragmentos dos Testes de Cloze (<u>erros de português</u>)	128
Quadro 30 – Fragmentos dos Testes de Cloze (<u>brincadeiras</u>)	129

Quadro 31 – Índices de Aprovação nos Exames de Ordem Unificados nas principais IES Públicas137

Quadro 32 – Índices de aprovação nos Exames de Ordem unificados nas faculdades privadas analisadas138

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E AS INTERFACES COM O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO	24
2.1	A ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – OAB	29
2.2	O EXAME DA ORDEM	31
2.2.1	A Constitucionalidade do Exame da Ordem	34
3	APRENDIZAGEM DIALÓGICA E O SABER POR MEIO DA INTERAÇÃO SOCIAL – UM ENTRELACE DE IDEIAS	36
3.1	A LEITURA ASSOCIADA AO PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO	39
3.2	O TEXTO NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	43
4	ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A MOTIVAÇÃO PARA LER	48
5	PERCURSO METODOLÓGICO	54
5.1	DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO E AMOSTRA	55
5.2	CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA	59
5.2.1	Elaboração da Escala Diagnóstico da Leitura no Curso de Direito	59
5.2.2	Elaboração do Roteiro de Entrevistas (Grupos Focais)	61
5.3	TEXTO UTILIZADO PARA A TÉCNICA DE CLOZE	61
5.4	QUANTO AOS PROCEDIMENTOS DE COLETA	62
5.5	DIFICULDADES SUPERADAS	64
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO – RETRATOS DA LEITURA NOS CURSOS DE DIREITO ANALISADOS	65
6.1	ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS (EXCERTOS DOS PPPs, MATRIZES CURRICULARES E EMENTAS	66
6.2	VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	72
6.2.1	Instrumento com afirmativas em Escala Likert	73

6.2.1.1	<i>Análise Fatorial Exploratória de evidência de validade para a escala Diagnóstico da Leitura no Curso de Direito</i>	71
6.2.1.2	<i>Discussão Complementar dos dados</i>	77
6.2.2	Roteiro semiestruturado de entrevista – Teste Piloto em entrevistas individuais.....	88
6.2.3	Análise das entrevistas coletivas (Grupos focais).....	94
6.2.3.1	<i>Grupo focal com os egressos aprovados no Exame da Ordem</i>	95
6.2.3.2	<i>Grupo focal com os egressos que encontram em situação de insucesso nas provas da OAB</i>	113
6.3	ANÁLISE DOS TESTES DE CLOZE.....	123
6.4	INTERSEÇÃO DOS RESULTADOS – UMA ANÁLISE A PARTIR DOS INSTRUMENTOS APLICADOS.....	130
6.5	ANÁLISE DOS ÍNDICES DE APROVAÇÃO NOS EXAMES DA OAB	133
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICE A – TESTE DE CLOZE.....	149
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL	151
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	154
	APÊNDICE D – FORMULÁRIO CRIADO E SUBMETIDO À VALIDAÇÃO	156
	APÊNDICE E – FORMULÁRIO 1 INSTRUMENTO VALIDADO	158
	APÊNDICE F – META ANÁLISE.....	160
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	166

1. INTRODUÇÃO

O universo do Direito desperta a atenção de milhares de acadêmicos em busca de uma carreira promissora. Mesmo entre os já graduados, a quantidade de formados em outras áreas que escolhem o curso como segundo diploma é grande.

As Instituições de Ensino Superior, especialmente as da esfera privada, percebendo a crescente demanda por esta área, implantaram inúmeros cursos de Direito nos mais diversos *campi* do Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação – MEC, de 1991 a 2003, houve um crescimento de 326,6% no número de cursos de direito no país, passando de 165 para 704 unidades de ensino jurídico.

Esse segmento atrai os empresários da educação, pelo baixo custo de implantação, se comparado a outros da área da saúde, por exemplo. Não requer instalação de dispendiosos laboratórios, bastando investir em uma boa biblioteca, salas de aula confortáveis, um núcleo de prática jurídica que não requer aparelhos sofisticados, e professores qualificados.

Em entrevista concedida ao UOL Educação, o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Marco Aurélio Mello, comentou:

A permissividade com que se consegue abrir cursos de direito de baixo custo, restrito ao cuspe e giz, merece severas críticas. Vende-se um sonho, entrega-se um pesadelo. Após cinco anos de faculdade, **o bacharel se vê incapaz de ser aprovado em exame de conhecimentos mínimos**, e a alegria do momento transmuta-se em drama pessoal. A reflexão sobre essa realidade não cabe só ao Supremo, mas à sociedade brasileira (UOL Educação, 2011, grifo nosso).

Juristas como Álvaro Melo Filho, Marco Aurélio Mello e Valmir Batista, atribuem a falta de êxito nos exames de ordem à baixa qualidade da educação, advinda especialmente das instituições privadas de ensino. Os dados do Exame de Ordem de 2011 reforçam esse pensamento, a exemplo da cidade de Uberlândia, que, dos 376 inscritos, oriundos de faculdades particulares, apenas 28 foram aprovados, o que representa uma média de 7,45%. Sobre estes dados, o presidente da 13ª Subseção da OAB/MG Uberlândia, naquele ano, Egmar Sousa Ferraz, assim se manifestou:

As faculdades particulares da cidade tiveram um resultado preocupante, do jeito que está não pode continuar. É preciso que os cursos revejam os métodos de ensino [...] O problema está dentro de cada instituição, não na prova da Ordem. Se o fosse, o índice baixo seria igual para todas as universidades (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 2011).

O ano de 2012 fechou com a estatística (OAB Nacional, 2013) de que, a cada 100 formados de Direito, oriundos de instituições privadas, apenas 10 conseguiram aprovação no Exame da Ordem, dados que fomentaram muitas discussões acerca da qualidade do Ensino Jurídico no Brasil. De um lado, a OAB atribui a não aprovação nas provas à proliferação de faculdades com baixa qualidade de cursos de Direito. Do outro lado encontram-se as faculdades, culpando a OAB por provas mal elaboradas e desconexas com a realidade profissional dos atuantes da advocacia.

Nesta seara é difícil encontrar um culpado. O que se sabe é que, nos últimos dez anos (2002-2012), houve um crescimento do número de alunos de 320 mil para 722 mil em todo o país (INEP, 2013). Este aumento exorbitante do número de estudantes gera um problema ainda maior: milhares de bacharéis que não podem exercer a profissão por não conseguirem aprovação nos exames da OAB.

Além do MEC e da OAB Nacional, existe a Comissão Nacional de Educação Jurídica do Conselho Federal da OAB, que aprecia os processos de criação, reconhecimento e credenciamento de faculdades de Direito, contudo, as duas últimas são apenas consultivas, ou seja, emitem pareceres, favoráveis ou não, que nem sempre são considerados para a decisão final, que compete ao MEC. “Apesar de a OAB rejeitar, em média, 90% dos pedidos que dão entrada, em menos de 15 anos, o Brasil passou de 150 para 1260 faculdades de Direito, formando cerca de 100 mil bacharéis por ano.” (OAB NOTÍCIA, 2013).

Em 22 de março de 2013, o Ministério da Educação (pelo Ministro Aloizio Mercadante) e a OAB Nacional (por seu presidente Marcus Vinicius Furtado) fecharam um acordo para suspender autorizações para a abertura de novas faculdades (privadas) de Direito. Na oportunidade foi criada uma comissão, intitulada “Comissão de Reforma do Marco Regulatório do Ensino Jurídico no Brasil”, composta por professores, advogados, juízes, gestores de cursos, representantes do Ministério da Justiça, representantes do Conselho Nacional de Justiça (CNJ),

representantes da ABEDi (Associação Brasileira de Ensino de Direito) e representantes da OAB, com vistas a levantar os principais problemas que assolam a formação dos bacharéis em Direito. Esta comissão se reúne mensalmente e vem trabalhando, inclusive, em uma revisão das diretrizes curriculares nacionais.

A iniciativa pela cessação de novas vagas, bem como a criação da comissão se deu em função da mercantilização exacerbada que as faculdades privadas fazem com o ensino jurídico. Em entrevista coletiva, na qual anunciou a suspensão, o ministro Mercadante encerrou a sua fala dizendo “está fechado o balcão de negócios!”. Marcus Vinicius Furtado - presidente da OAB Nacional corroborou tal informação, alegando que o que as faculdades privadas fazem é um “estelionato educacional com nossos jovens, por meio de cursos sem qualificação, estágios que são verdadeiros simulacros, que não capacitam para o exercício da profissão.” (OAB NOTÍCIA, 2013).

Analisando-se os dados publicados pela OAB Nacional, é perceptível que as IES particulares, em maioria, têm os menores índices de aprovação. Contudo, o baixo rendimento no Exame da Ordem não pode ser apontado como uma exclusividade das escolas privadas. Dados dos últimos exames da OAB Nacional apontam que as Universidades públicas dificilmente conseguem superar o índice de 60% de aprovação.

Para ilustrar, podemos citar o escore das principais instituições em julho de 2012: Universidade de São Paulo – USP – 57,3%; Universidade de Campinas – UNICAMP /FACAMP – 26%; Universidade de Brasília – UNB – 59%; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – 56%; Universidade Federal de Uberlândia – UFU – 54%; Universidade Estadual de Londrina – UEL – 40,7%; Universidade Estadual de Maringá – UEM – 56,5%; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – 45,5%; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – 55,5%. Veja quadros detalhados dos escores das principais IES (públicas e privadas) das últimas dez edições do Exame da Ordem, na seção VI - Resultados e Discussão - Retratos da Leitura nos Cursos de Direito Analisados.

Outra questão a se considerar e que pode ser observada pelos mesmos dados da OAB Nacional é que o indicativo de aprovação na primeira fase, aquela que contempla questões objetivas, é maior do que na segunda, em que se exige do recém-formado interpretação e habilidades específicas para a formulação de petições, nas quais a leitura também é um elemento indispensável para o seu

êxito. Este fato pode estar correlacionado, em parte, com a bibliografia adotada na graduação, quase que exclusiva, de obras que trazem apenas legislação, seca ou comentada, ou ainda os famosos resumos de Direito do Trabalho, Direito Constitucional, Direito de Família, que contribuem pouco com o pensar dos educandos. Acerca da bibliografia empregada em boa parte dos cursos de Direito, o procurador de Justiça do Rio Grande do Sul, Lenio Streck, assim se manifestou:

O ensino jurídico tem simplificado os conceitos básicos da teoria do Direito e da própria dogmática jurídica. A literatura básica utilizada nos cursos de Direito é de baixa densidade teórica. Enquanto continuarmos a 'ensinar' com livros simplificadores ou facilitadores, estaremos no mau caminho (CONJUR, 2013, p.2).

Trabalhar leitura em sala de aula requer tempo e comprometimento do docente. A experiência da pesquisadora, enquanto professora universitária, permite perceber que, não raro, a atribuição é delegada aos professores de língua portuguesa, o que precisaria ser uma tarefa conjunta e colegiada. Kleiman e Moraes (2003) consideram a leitura como elemento essencial para a aprendizagem e afirmam que enquanto atividade cognitiva, precisa se constituir objeto de ensino do conjunto de professores.

Castaldo (2013) afirma que os docentes do ensino superior criam uma expectativa quanto ao aluno que irão receber. Recém-chegados do ensino médio, espera-se que esses sujeitos estejam habilitados a redigir e que dominem o manejo das palavras, resultando em bons textos. Contudo, as primeiras provas e trabalhos expressam pequenos textos falhos, repletos de desvios e equívocos que expressam as dificuldades e as limitações dos educandos. “As dificuldades com a produção escrita revelam uma língua cindida entre um saber-dizer e um dever-dizer.” (CASTALDO, 2009, p.13).

A situação relatada acima se agrava nos cursos de Direito das instituições privadas, em que uma parcela considerável dos discentes ficou afastada dos estudos por muitos anos, e apresenta dificuldade acentuada no que tange à leitura e compreensão de textos, e, por conseguinte, na elaboração de textos escritos. Essa situação ficou evidente na pesquisa que realizamos com 322 alunos de uma cidade do norte do Paraná. Discorreremos acerca desses dados na seção VI - Resultados e Discussão - Retratos da Leitura nos Cursos de Direito Analisados.

Castaldo (2009) explicita a realidade vivenciada pelos egressos dos cursos de Direito, especialmente nas provas da segunda fase do Exame de Ordem, caracterizada pelo formato dissertativo. Os candidatos encontram dificuldades em expor, no papel, o que compreenderam dos enunciados. O que não deveria ocorrer, haja vista que, nesta etapa, o candidato escolhe a área que tem maior afinidade, enquanto na primeira fase a prova é uma miscelânea de todas as disciplinas que viu na graduação.

As dificuldades trazidas pelos alunos desde a escola de base podem ser percebidas pelos professores da graduação, especialmente no que concernem à escrita, problema que pode ser superado após um trabalho conjunto de formação de leitores, processo que não se restringe a uma única área do saber. A leitura no ensino superior, especialmente no curso de Direito, se trabalhada de forma interdisciplinar e não somente pelos professores de Língua Portuguesa, uma vez que algumas matrizes curriculares nem contemplam tal disciplina, poderá auxiliar esses candidatos na argumentação de que necessitam para o êxito nas provas. A propósito, cabe lembrar:

Devemos romper com a idéia de que leitura e escrita são tarefas restritas ao universo do professor de Língua Portuguesa. Então, se queremos como tarefas de todos, parece-nos oportuno que os formadores de professores se aproximem das linguagens, dos objetos de estudo de outras áreas, para além das ciências humanas, constituindo-se interfaces com espaços abertos para que, dentre outras coisas, sejam discutidos e propostos encaminhamentos já vislumbrados em locais e momentos variados, que possam nos mobilizar rumo a melhores resultados na formação do leitor (REZENDE, 2009, p. 14).

A falta de estímulo para a leitura resulta na massificação de bacharéis, formados com conteúdos tecnicistas e sem habilidades de pensar e refletir sobre o mundo à sua volta. “[...] não passa de um grave equívoco a idéia que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo.” (PACHECO, 2008, p.13).

Em análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito das 4 faculdades privadas do norte do Paraná, pode-se perceber um universo amplo de disciplinas e conteúdos inerentes à formação jurídica. Entretanto, apenas um curso

contempla conteúdos específicos de leitura, ancorados na ementa da disciplina “Metodologia e Linguagem Jurídica”. Outra instituição apresenta a disciplina de “Português Aplicado ao Direito”, porém, pouco se trabalha acerca da temática. Nas outras duas instituições sequer encontrou-se algo relacionado à leitura, ou qualquer suporte para a análise e interpretação de textos. Veja mais detalhes acerca desta análise na seção VI deste trabalho.

Nos cursos elencados para este estudo percebeu-se que alguns professores, especialmente os das disciplinas das séries iniciais, incentivam à pesquisa jurisprudencial, apresentam aos alunos os *sites* de busca da área, estimulam a aquisição dos códigos e outros livros de legislação, entretanto, pelas respostas obtidas pelos instrumentos de pesquisa aplicados, pode-se perceber que há pouco espaço para a discussão e interpretação destas leituras. Talvez, essa realidade se apresente em função da falta de tempo do docente, haja vista que as instituições privadas dispõem de poucos professores com dedicação exclusiva, ou seja, o professor é contratado apenas para ministrar um determinado quantitativo de horas, inviabilizando, em alguns casos, orientações extraclasse, grupos de estudos, entre outras atividades que propiciem a ampla discussão dos textos.

Aos acadêmicos, é passado o conteúdo, porém, encontram dificuldades em transformar estas leituras em aporte para a elaboração de seus trabalhos e simulações da prática cotidiana profissional. A nosso ver, consiste, portanto, em uma leitura dissociada do pensamento crítico-reflexivo. Lembramos que cabe à universidade ser um espaço de disseminação da leitura e da cultura, e o professor é um importante mediador para que este processo se efetive.

Galeno Amorim (2008), em pesquisa intitulada “Retratos da Leitura no Brasil”, aponta que o índice de leitura entre os brasileiros tem aumentado consideravelmente, à medida que a escolaridade também aumenta. “Sim, cresceu o índice de leitura, mas que leitura? Embora haja aumento neste índice (um fato a se comemorar), a pesquisa mostra, no entanto, que a leitura cultural ainda é muito pequena, seja em que nível de escolaridade for.” (AMORIM, 2008, p. 89).

O curso de Direito concentra esforços na interpretação das normas e da legislação vigente e, ainda assim, os estudantes precisam ter um pensamento crítico-reflexivo para saber aplicar corretamente o que é preconizado pelos pressupostos jurisprudenciais. Dessa forma, a leitura se configura como um

instrumento primordial para a construção desse pensamento e, por conseguinte, faz-se necessário apurar como ela tem sido trabalhada na graduação.

Com base nesta premissa, foram pautados como problematização, os questionamentos: Como se dá a leitura nos Cursos de Direito das faculdades privadas de uma cidade no norte do Paraná? Qual a relação possível de ser estabelecida entre os resultados dos exames unificados, em nível nacional, da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB e a leitura?

Assim, elencou-se, por objetivo, a compreensão e explicitação de como se dá a leitura nos Cursos de Direito de faculdades privadas de uma cidade do norte do Paraná e suas possíveis implicações nos resultados do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Para tanto, como objetivos específicos, buscou-se identificar como a leitura está configurada nos planos de curso, na prática dos alunos em sala de aula e no Escritório de Aplicação, e os reflexos nos índices de aprovação e reprovação no Exame da Ordem. Fez-se necessário analisar o nível de compreensão em leitura da amostra elencada (alunos das últimas séries dos Cursos de Direito) por meio de um instrumento adaptado e validado (Teste de Cloze). Investigaram-se ainda, por meio dos grupos focais, os elementos intervenientes na compreensão e resolução de questões do exame de ordem dos bacharéis já formados, com vistas a identificar o papel que a leitura desempenha nesse evento. Em concomitância, exploraram-se os dados estatísticos nacionais da Ordem dos Advogados do Brasil no que concernem aos índices de aprovação e reprovação dos bacharéis em Direito nas provas do Exame de Ordem, com vistas a identificar possíveis relações com a leitura.

Para responder aos questionamentos levantados optou-se por um percurso metodológico que se iniciou por um estudo exploratório, contemplando análise documental. Para a construção do arcabouço teórico, empregou-se a pesquisa bibliográfica acerca das temáticas aprendizagem dialógica, estratégias de leitura e estudo, além de estudos que narram a evolução do ensino jurídico no país. Em seguida, partiu-se para um estudo de campo. O universo da pesquisa se constituiu pelos seguintes sujeitos: 1) pelos acadêmicos dos quarto e quinto anos dos cursos de Direito de 4 faculdades privadas (escolhidos por amostra aleatória de conveniência), com uma abordagem quantitativa, levantando-se dados por meio de

um formulário elaborado pela autora¹; 2) por egressos que passaram pelo Exame de Ordem, reunidos em grupo focal, utilizando-se da abordagem qualitativa. Foram selecionados, aleatoriamente, 17 egressos para participar do estudo, divididos em dois grupos focais. O primeiro com 7 egressos que obtiveram êxito nas provas e o segundo com 10 egressos que se encontram em situação de não aprovação no exame da OAB.

Tendo em vista os escopos e os questionamentos delimitados, organizou-se o trabalho em cinco seções, a saber: A primeira seção apresenta o estado da arte da temática escolhida para desenvolvermos o estudo, tratando com mais afinco os problemas pelos quais o ensino jurídico vem passando. A segunda seção: O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E AS INTERFACES COM O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO apresenta um breve histórico do ensino jurídico, desde a época do Brasil Colonial, perpassando pela criação dos primeiros cursos de Direito em Olinda e São Paulo, em 1823, fortemente influenciados pelos moldes de Portugal. Explana também acerca da criação do IAB – Instituto dos Advogados do Brasil, implementado pelos bacharéis das duas primeiras décadas dos cursos brasileiros. O IAB foi a organização que deu origem à OAB, em 1930. Traz o aporte teórico necessário à compreensão do advento do Exame de Ordem, e a discussão acerca de sua constitucionalidade. Aborda questões inerentes às especificidades das provas, bem como sua mudança de Exame regionalizado para o Exame Unificado.

A terceira seção: A APRENDIZAGEM DIALÓGICA E O SABER POR MEIO DA INTERAÇÃO SOCIAL – UM ENTRELACE DE IDEIAS foi cingida com vistas a esclarecer que o saber não se reduz, exclusivamente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações entre professores e alunos. Alude a aspectos da leitura eficiente, que ocorre quando, ao final do processo, o aluno (leitor) consegue relacionar o que acabou de decodificar com algo de sua experiência de vida pessoal ou profissional; se consegue, por ele próprio, elaborar novos conceitos e novas

¹ Para se investigar com maior profundidade a amostra elencada foi necessária a elaboração de dois instrumentos de pesquisa. Uma escala intitulada Diagnóstico da Leitura no curso de Direito, contendo 32 afirmativas, em escala Likert de 5 pontos, empregados para levantar dados junto aos alunos das últimas séries dos cursos de Direito, que se constituíram como amostra (322 pesquisados), e, um roteiro semiestruturado de entrevistas, utilizado nos grupos focais com egressos, que serão melhor explicitados no percurso metodológico (seção IV deste trabalho). Vale ressaltar que não foi encontrado nenhum instrumento já validado, específico para o diagnóstico da leitura no curso de Direito.

situações a partir daquele ponto. Apresenta também o papel do professor como mediador do processo de formação de leitores no Ensino Superior.

A quarta seção: **ESTRATÉGIAS DE LEITURA** - apresenta que o ato de ler implica uma série de ações na mente do leitor, que lhe permite obter informações, as quais nem sempre são percebidas pela consciência do indivíduo. Podem constituir em técnicas ou métodos que os leitores usam para compreender melhor a informação. Apresenta procedimentos possíveis de serem utilizados para facilitar o processo de compreensão em leitura.

Pela quinta seção: **PERCURSO METODOLÓGICO** - circunscreve-se o estudo, apresentando a metodologia e as técnicas empregadas para a coleta de dados e o processo de validação do instrumento elaborado pela autora. Descreve também os procedimentos realizados para se chegar às informações, colhidas pelos grupos focais. Explicita o Teste de Cloze (instrumento já validado) para mensurar o nível de compreensão em leitura dos educandos elencados como amostra deste estudo.

A sexta seção: **RESULTADOS E DISCUSSÃO - RETRATOS DA LEITURA NOS CURSOS DE DIREITO ANALISADOS** - apresenta os resultados do estudo, desde os detalhes do processo de criação e validação dos instrumentos de pesquisa até a análise das entrevistas realizadas, por meio dos grupos focais, apresentando um diagnóstico da leitura nos cursos de Direito das Instituições contempladas por esta pesquisa. Explicita ainda o levantamento realizado nos projetos pedagógicos das IES analisadas, bem como as disciplinas que trabalham com a temática Leitura.

Para melhor compreensão acerca dos problemas que hodiernamente afligem os cursos de graduação em Direito no país, faz-se necessário, primeiramente, uma incursão em aspectos relevantes de sua história, que delinearam sua constituição, desde as influências herdadas dos cursos jurídicos de Portugal. No capítulo a seguir, apresenta-se a evolução histórica do Ensino Jurídico no Brasil e as influências de outros países, que refletiram-se nos currículos que formam, hoje, os bacharéis brasileiros.

2. O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E AS INTERFACES COM O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Para se compreender os elementos intervenientes no Exame da Ordem e para a análise de como a leitura está configurada nos cursos de Direito, fez-se necessário, em um primeiro momento, conhecer essa graduação em sua essência. Nesse sentido, essa seção foi cingida com vistas a apresentar as influências que o Ensino Jurídico Brasileiro teve, apresentando um histórico desde a época do Brasil Colonial, perpassando pela criação dos primeiros cursos e o processo de criação das primeiras entidades regulamentadoras e fiscalizadoras da profissão, como IAB - Instituto dos Advogados do Brasil e OAB – Ordem dos Advogados do Brasil, que deram origem aos Exames pelos quais os bacharéis em Direito precisam passar para iniciarem o exercício da profissão. Para isso, nos pautamos nos autores: Fagundes (2007), Cavalcante Junior (2011), Oliveira; Boruchovitch; Santos (2009), Machado (2003), além dos textos constitucionais (1891, 1934, 1937, 1988) e noticiários que explicitaram a crise do ensino jurídico dos últimos anos.

Quando os primeiros colonizadores fincaram suas bandeiras no Brasil, inexistia qualquer forma de organização jurídica. Empossaram-se dos meios de produção e logo forçaram os nativos ao seu Império. Por isso, a influência do modelo jurídico português. À época do Brasil Colônia, a educação era centralizada nos colégios jesuítas, por meio da Companhia de Jesus², cujos cursos se restringiam a Artes e Teologia, o que perdurou até o final da década de 1750.

Para acompanhar o progresso de países como a Inglaterra, fazia-se necessário que Portugal deixasse a era mercantil para ingressar no âmbito industrial, razão por que o Marquês de Pombal foi nomeado ministro pelo Rei de Portugal, que lhe incumbiu de recuperar a economia e modernizar a cultura portuguesa. Emerge desse contexto, a necessidade de reformas³ no âmbito educacional, cabendo, à Coroa, a instalação de um novo sistema de ensino.

A vinda da família real portuguesa, instaurada em 1808, trouxe mudanças no âmbito cultural e político. Havia interesse de formar sua elite no Brasil

² Congregação religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris, liderados por Inácio de Loyola. A Congregação foi reconhecida por bula papal em 1540.

³ Reforma Pombalina pautada em 1759, houve a expulsão dos jesuítas, passando a ser instituído o ensino laico e público (gerido pelo Estado), cujos conteúdos pautavam-se nas Cartas Régias. A partir de 1772, data da implantação do ensino público oficial no Brasil.

Colônia, entretanto, só dispunham de cursos - literários e retóricos, voltados especialmente à formação de sacerdotes. Nesse período, quem tinha condições de custear um curso superior, ia para Europa, especialmente para Coimbra. “Era fundamental que os filhos das elites estudassem e **o curso mais recomendado era o de Direito**, pois o país precisava de quadros para a vida pública.” (FAGUNDES, 2007, p.3, grifo nosso).

Valorizavam-se primeiro os bacharéis de Direito. Em seguida vinham os engenheiros, imprescindíveis para o desenvolvimento dos empreendimentos estatais ou privados relativos ao transporte, à mineração e aos grandes desafios da urbanização que processava, particularmente, no sudeste do país. Depois a medicina, seus formandos se encontravam no topo do prestígio em matéria de escolaridade (FAGUNDES, 2007, p.4, grifo nosso).

Mesmo com todas as mudanças no cenário educacional, o ensino jurídico ainda demorou mais de meio século para se concretizar. O advento dos primeiros dois cursos de Direito no Brasil, promulgados por Dom Pedro I, só veio ocorrer em 11 de agosto⁴ de 1827, um em Olinda (no Convento de São Bento), e o outro em São Paulo (Faculdade do Largo São Francisco), curso em que se graduaram os poetas Castro Alves, Bernardo Guimarães e Álvares de Azevedo.

Nesta época, o currículo do curso de Direito contemplava apenas nove disciplinas, quais sejam: Direito Natural; Direito Público, Direito das Gentes⁵ e Diplomacia, Análise da Constituição do Império, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Mercantil e Marítimo, Direito Pátrio Criminal. Cadeiras como Direito Romano e Direito Administrativo só surgiram em 1954.

A influência do Marquês de Pombal nos cursos de Direito perdurou por vários anos. A concepção da época tinha um viés meramente técnico, com vistas a graduar os membros da elite para a restrita administração do Estado. Nessa perspectiva, a burguesia brasileira buscou a educação aristocrática como meio de ascensão social, afirmando-se como elite econômica e política. Estudar Direito era nobre, conferia *status* ao acadêmico, que, naquela época, poderia ingressar no curso com apenas 15 anos. E essa nobreza perdura até os dias atuais, despertando

⁴ A comemoração do Dia do Advogado, em 11 de agosto se deve ao advento dos dois primeiros cursos de Direito no país.

⁵ Também chamado de Direito dos Povos – tratava da legislação oriunda do Direito Romano, específicas para estrangeiros, empregadas para facilitar as relações do comércio entre os povos de diferentes países.

o interesse de um número exorbitante de alunos que, muitas vezes, são levados a optar por essa carreira pelo prestígio que ela lhes confere.

Desde 1827 até os dias atuais (2013) apontam-se 10 grandes reformulações nos conteúdos mínimos exigidos para a formação de um bacharel em Direito, e, por conseguinte, um processo de evolução do ensino jurídico. Essas mudanças acompanharam, ao longo da história, as constituições vigentes em cada época, leis que foram criadas especificamente para esta graduação. A partir de 1994 seguiram normatizações específicas, todas implementadas por resoluções do Conselho Nacional de Educação, até o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Direito, instituídas por meio da Resolução n. 9/2004. A cada reformulação, mais conteúdos foram agregados, a carga horária e o tempo de integralização também aumentaram gradativamente.

Importante ressaltar que a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que de 1827 até 1993 inexistia, e, a partir de 1994, passou a ser obrigatório (em formato de monografia) até a reformulação de 1994. De 2002 a 2004 houve três propostas até se chegar às Diretrizes Curriculares vigentes. Duas propunham que o TCC fosse opcional e uma única rogava pela obrigatoriedade, mesmo assim, venceu a proposta da ABEDi (Associação Brasileira de Ensino de Direito), que tornou cogente o desenvolvimento de um trabalho final, ficando a critério da instituição, se o formato exigido seria o de monografia ou de artigo científico.

Desde o início da década de 1990 é possível acompanhar um aumento significativo de cursos de Direito no país. Em virtude dos altos salários e pelas inúmeras possibilidades de carreira, especialmente as relacionadas aos concursos públicos, alunos são atraídos pelo âmbito jurídico. Atentos a essa crescente demanda, os proprietários de Instituições Privadas de Ensino Superior investiram maciçamente em novos cursos, o que, de certa forma, gerou uma ampliação no número de bacharéis.

O Brasil é o país que concentra o maior número de cursos de graduação em Direito do mundo. A soma de todos os outros países juntos ainda não ultrapassa esse cômputo. No ano de 2008, em nota oficial, o presidente do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Jefferson Kravchychyn, informou que todos os países somam 1.100 universidades que ofertam essa graduação, contra 1.240 que compõem o território nacional.

Com vistas a controlar a avalanche de novos cursos e melhorar a qualidade do ensino, o Ministério da Educação instituiu, em outubro de 2004, por uma iniciativa do então Ministro Tarso Genro, um grupo de trabalho cujo objetivo era analisar os parâmetros para a abertura de novos cursos de Direito e Medicina no Brasil. Essa comissão, composta por representantes do MEC, OAB, Ministério da Justiça e do Conselho Nacional da Educação, apresentou em 30 de março de 2005, um relatório com os principais quesitos para a autorização de novos Cursos.

Uma das ações dessa comissão que gerou mais polêmica foi a de condicionar a autorização dos cursos a uma análise de necessidade social, ou seja, averiguar se naquela região que está sendo pleiteada a criação de um novo curso há mesmo demanda para bacharéis em Direito. Apontaram, ainda, que para existir demanda é preciso que a população da cidade seja de no mínimo 100 mil habitantes. Esse critério - contexto institucional e necessidade social - foi um dos cinco criados pela Portaria MEC nº 3.381.

A conclusão a que a comissão chegou é que “o conceito de necessidade social não se restringe à quantidade, sendo a qualidade fator central”. A aplicação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) nos cursos e o papel da OAB nos processos de autorização, também foram contemplados. Contudo, à época, não foi realizada uma investigação na qualidade dos cursos que já vinham sendo ofertados. A preocupação centrou-se apenas na abertura de novas vagas.

Paulo Medina, ministro aposentado do Supremo Tribunal Federal, que em 2005 era presidente da Comissão de Ensino Jurídico da OAB e representou a entidade no grupo de trabalho criado no MEC, salientou em uma de suas entrevistas concedida à revista eletrônica JusBrasil:

Para se criar um novo curso em uma cidade é necessário que o lugar apresente uma infraestrutura mínima para acolhê-lo, o que implica ter campo para estágio, condições de fixação do corpo docente no lugar e biblioteca especializada, além de ensino médio de qualidade (JUSBRASIL, 2005).

Mesmo com todas as ressalvas e justificativas, ainda é grande e crescente o número de cursos de Direito no Brasil. Um levantamento⁶ realizado pelo INEP, em 2011, apontou os 10 maiores cursos de graduação (modalidade

⁶ Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed

presencial) em quantidade de matrículas, são eles, por ordem numérica, Administração, Direito, Engenharia, Pedagogia, Enfermagem, Comunicação Social, Ciências Contábeis, Educação Física, Letras e Ciências Biológicas. Nessa data, o curso Jurídico contava com 651.600 matrículas, representando 12,7% do total de estudantes de ensino superior no Brasil. Esta soma engloba os acadêmicos dos âmbitos público e privado.

De certa forma, o baixo desempenho dos egressos nos Exames da Ordem faz a sociedade voltar as atenções para a qualidade dos cursos de Direito ofertados pelas Instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas, privadas ou confessionais. Preocupado com os rumos do ensino jurídico no país, o Ministro da Educação, Sr. Aloizio Mercadante, fechou um acordo com a OAB Nacional, em março de 2013, para suspender novamente as autorizações para a abertura de novas faculdades de Direito. Instituiu uma “Comissão de Reforma do Marco Regulatório do Ensino Jurídico no Brasil”, desta vez, com vistas a levantar os principais problemas que assolam a formação dos bacharéis em Direito, objetivos que não foram contemplados pelo trabalho desenvolvido pelo grupo formado pelo Ministério de Educação e Cultura no ano de 2004.

Se, por um lado, o MEC conseguiu, de certa forma, estancar o excesso de aberturas de cursos de graduação em Direito, com estas iniciativas, por outro, começa a surgir um crescente investimento em cursinhos preparatórios para o Exame de Ordem, novo filão que emerge dos baixos índices de aprovação dos últimos anos. Autores renomados do âmbito jurídico, como Wander Garcia, Julio Franceschet, Ricardo Andreucci, passaram a publicar livros com questões de provas da primeira fase, contendo “macetes” para que os bacharéis se saiam melhor nessa fase, o que não garante o mesmo desempenho nas provas dissertativas da segunda etapa.

As Instituições de Ensino Superior ficaram mais expostas ao olhar crítico da sociedade após a unificação do Exame de Ordem, já que, por ser uma prova única para toda a nação, acabam por associar melhores e piores índices à baixa ou alta qualidade de ensino ofertada pela Instituição que formou o egresso. A OAB tem publicado as estatísticas dos resultados do certame, trimestralmente, o que favorece ainda mais o comparativo entre as IES.

O que fica exposto pelo resultado dos exames é que parte desses alunos, mesmo após cinco anos de faculdade, torna-se uma parcela de egressos, a

julgar pelas provas, com preparo técnico que deixa a desejar, e com dificuldades para exercer a profissão. Nesse sentido, a OAB tem ofertado, com o intuito de complementar os conhecimentos especializados, cursos de curta, média e longa duração nas Escolas Superiores de Advocacia, o que tem atraído grande volume de bacharéis, inclusive os que conseguem transpor a barreira do Exame de Ordem. Embora essa ação, por si só, não seja suficiente para alavancar os índices postos, trata-se de uma medida emergencial e pontual para tentar preencher algumas lacunas da formação.

Uma das discussões latentes entre os representantes da Comissão do Marco Regulatório é se a prática jurídica é dever da Universidade ou da OAB, por haver uma corrente de profissionais que afirma ser competência das IES a formação teórica e à OAB a formação prática forense. Haverá, no dia 29 de outubro de 2013, uma audiência pública, na USP (campus São Paulo), com essa temática em pauta. As Diretrizes curriculares também estão sendo repensadas, do que já pode se depreender novos rumos para os Cursos de Direito.

2.1 A ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – OAB

Baseado no modelo da Associação dos Advogados de Lisboa, foi criado em 1843, por um pequeno grupo da elite dos bacharéis brasileiros (formados pelos dois primeiros cursos de Direito, em Olinda e São Paulo), o Instituto dos Advogados do Brasil (IAB), que passaria, décadas depois, a se constituir em Ordem dos Advogados do Brasil. A IAB emergiu do crescente número de advogados que passaram a se graduar no país, e, por conseguinte, necessitavam de uma entidade que os representasse.

A Ordem dos Advogados do Brasil – OAB foi instituída em 1930, por meio do Decreto n.º 19.408, assinado por Getúlio Vargas, chefe do Governo Provisório, e referendado pelo então ministro da Justiça Osvaldo Aranha. A palavra Ordem, oriunda da tradição francesa, está vinculada à tradição da Idade Média, compreendida por um conjunto estatutário que determina um modo de vida, reconhecido pela religião católica, seguindo o modelo de à *Ordo Clericorum* ou às ordens de cavalaria. O jurista era visto como um “cavaleiro das leis”.

A OAB representa um serviço público, embora seja dotada de personalidade jurídica e forma federativa, por conseguinte, não possui vínculo com qualquer outro órgão da Administração Pública, nem tampouco administra dinheiro público. Sua finalidade primordial centra-se em defender a Constituição, a ordem jurídica do Estado democrático de direito, os direitos humanos, a justiça social, assim como “pugnar pela boa aplicação das leis, pela rápida administração da justiça e pelo **aperfeiçoamento da cultura** e das instituições jurídicas.” (EA OAB, 1994, art.44 I, grifo nosso).

Atualmente, a instituição de Direito é regulamentada pela Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994 - Estatuto do Advogado e da OAB (EA OAB), instrumento em que se estabelecem os Conselhos e respectivas subseções. A exigência do Exame de Ordem, inclusive, foi uma imposição feita por meio do Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil, e toda a gestão deste processo fica a cargo do Conselho Federal.

A OAB não é um órgão de avaliação acadêmica e não pode interferir nas decisões do MEC, ou de qualquer instituição de ensino superior, mas é seu papel assegurar uma atuação jurídica de qualidade, haja vista que um advogado bem preparado pela academia pode contribuir mais com a Justiça.

Reside a responsabilidade da Ordem dos Advogados do Brasil, no sentido de criar instrumentos que ensejem uma permanente e eficiente capacitação de seus inscritos, para possibilitar a sua transformação em agentes sociais de uma adequada postulação judicial (CAVALCANTE JUNIOR, 2011, p. 30).

Com vistas a estimular os cursos de Direito a se comprometerem mais com o ensino jurídico no Brasil, a OAB criou, em 2001, um programa de qualidade intitulado “OAB Recomenda”, selo concedido aos cursos que tiverem as melhores notas, tanto no Exame de Ordem, quanto no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Entretanto, o número das instituições privadas que conseguem esse selo é ínfimo, se comparado às públicas e confessionais.

2.2 O EXAME DE ORDEM

Para exercer a profissão de advogado, o bacharel em Direito precisa realizar uma prova que ateste sua capacidade técnica e profissional. O Exame de Ordem foi regulamentado, em um primeiro momento, a partir do Provimento nº 81/96, elaborado pelo Conselho Federal da OAB, tendo como suporte legal a Lei 8.096 de 1994, que dispõe sobre o Estatuto da advocacia e sobre a Ordem dos Advogados do Brasil. Para gerir todo este processo foi criada a Coordenação Nacional de Exame de Ordem, a qual objetiva organizar as provas (não necessariamente elaborá-las, já que o Estatuto prevê a possibilidade de terceirização), elaborar seu edital e primar pela lisura em sua aplicação, dentre outras atribuições inerentes ao processo do Exame.

O certame é composto por duas etapas, sendo a primeira constituída por uma prova objetiva, com 80 questões de múltipla escolha, que devem ser respondidas sem consulta a qualquer material. Possui caráter eliminatório e para passar para a segunda fase, o candidato precisa acertar pelo menos 50% da prova. Essas questões representam um mosaico de conteúdos das mais diversas áreas do Direito, contemplando disciplinas de todas as séries, o que, por conta disso, sofre críticas no sentido de ser uma prova que requer memorização e não conhecimento. Mesmo com a diversificação de conteúdos, os candidatos reprovam menos nessa fase. Contudo, se não logram êxito na prova prática, terão que realizar novamente a prova objetiva na próxima tentativa de adquirir a carteira da Ordem.

A segunda etapa, intitulada prova prático-profissional, é dissertativa e pode ser realizada com consulta à lei seca, ou seja, legislação e súmulas, sem nenhuma anotação ou comentário de autores. Vem dividida em duas partes, sendo a primeira composta pela redação de uma peça profissional, que pode ser um Agravo de Instrumento; mandado de segurança; embargos de declaração; contestação; reclamação trabalhista; embargos de terceiro; ação monitória; recurso de revista; agravo de petição; exceção de impedimento ou recurso ordinário, ou seja, conteúdos inerentes ao eixo de formação profissional dos currículos de graduação em Direito. A segunda parte consiste em solucionar questões práticas, sob a forma de situações-problema, conforme se pode observar pelo exemplo do Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Modelo de questão prático-profissional**Prova 3 – Segunda fase (ano 2009-2) – ÁREA DIREITO DO TRABALHO****Questão 1**

Manuel, empregado da empresa Super Boa Ltda., após criticar seu superior hierárquico de forma contundente e com uso de expressões depreciativas, foi advertido por escrito. Tendo Manuel se recusado a assinar a referida penalidade, ele foi dispensado, por justa causa, da empresa, sob o argumento de prática de falta grave, por ato de indisciplina.

Na situação hipotética apresentada, foi correta a decisão da empresa de dispensar o empregado por justa causa? Fundamente sua resposta.

Fonte: (MOTA, 2010, p. 301) - adaptado pela autora

A questão proposta no Quadro 1 é considerada simples na avaliação da Coordenação Nacional de Exame de Ordem. Caso o candidato consiga interpretar o que o enunciado pede, logo identificará que se trata do artigo 482 da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) no tocante à justa causa. O problema posto gira em torno de o empregado ter se recusado a assinar a advertência e, em função disso, ter sido demitido por justa causa, com a alegação do empregador de indisciplina do empregado. Aqui o candidato deveria se ater simplesmente à dispensa por justa causa, em que o fato de o empregado não assinar a advertência não acarretaria à sua demissão, conforme o art. 482 da CLT.

Contudo, não foi essa a interpretação que boa parte dos candidatos teve. Apegaram-se ao primeiro parágrafo do texto e julgaram o desacato do empregado como causa da demissão, o que não é fato, haja vista que o problema é claro quando apresenta a informação “foi advertido por escrito”, ou seja, no primeiro momento, o empregado levou uma advertência, documento este que se recusou a assinar.

O problema citado é um exemplo de que há má interpretação do texto, que pode estar ligada diretamente a uma leitura superficial, uma leitura fragmentada, desconexa de pensamento crítico reflexivo. Não podem ser considerados leitores proficientes. “O leitor proficiente deve apresentar um bom desempenho de compreensão do texto, conseguindo decodificar as palavras e contextualizá-las, utilizando experiências anteriores.” (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p.47).

Insurge, então, outra dificuldade. Os cursos, em poucos momentos, propiciam experiências anteriores. As vivências restringem-se aos estágios realizados por meio dos escritórios de aplicação, que contam com centenas de alunos para um número reduzido de professores. Em síntese, a prática pode não estar sendo orientada e supervisionada a contento.

Cabe ressaltar que na fase prático-profissional, o egresso tem o direito de escolher sobre qual área quer realizar a prova, tendo como opções: Direito Administrativo; Direito Civil; Direito Constitucional; Direito Empresarial; Direito Penal; Direito do Trabalho ou Direito Tributário. Por conseguinte, o candidato tem a opção de escrever sobre o assunto para o qual tem maior preparo. Ainda assim, muitos bacharéis padecem para conseguir aprovação. A massificação do ensino jurídico acabou criando um hiato entre a formação e o real preparo do bacharel para o exercício da advocacia. O Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, de certa forma, age como um filtro para deixar estanque da advocacia os profissionais que ainda não estão tecnicamente preparados.

O Exame de Ordem surgiu de uma necessidade de se aferirem os conhecimentos da demanda de bacharéis que se formavam a cada ano, em virtude dos inúmeros cursos novos abertos durante a década de 1990. De acordo com Rubens Machado, ocorreu, nessa época, uma massificação da educação jurídica, e, por conseguinte, uma queda na qualidade do ensino. “Houve uma disparada de criação de cursos jurídicos no país, sem levar em conta as reais demandas e especialidades do mercado, abrindo um imenso fosso entre a base técnica e a massificação do ensino.” (MACHADO, 2003, p. 19).

Quando foi instituído em 1996, o exame não era unificado, ou seja, cada região fazia uma prova isolada dos demais Estados, o que gerava uma série de problemas, dentre os quais o de alguns bacharéis que não passavam no exame de sua cidade e logo buscavam outras regiões, onde entendiam ser mais fácil sua aprovação. Ainda tendo identificado o problema logo nas primeiras edições, o formato não unificado perdurou por mais de dez anos.

Para ilustrar, podemos citar o ocorrido no Paraná, em 2005, um dos resultados que teve maior repercussão no país, já que apenas 2,55% dos candidatos inscritos foram aprovados, forçando o Conselho Federal da OAB a repensar a metodologia desse Exame e a qualidade do ensino ofertada pelas IES. Os bacharéis consideravam as provas paranaenses muito mais difíceis, o que fazia

com que desistissem de seu Estado de origem e migrassem para onde conseguissem passar. Outro fator que favorecia essa prática é que as datas das provas também divergiam entre um Estado e outro, possibilitando ao candidato realizar mais de um Exame por vez.

Para inibir estas ações, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil aprovou a unificação nacional do Exame em 2009, por meio do Provimento 136/2009, que trouxe também modificações substanciais no conteúdo da avaliação. Passaram a ser contemplados conteúdos de Direitos Humanos e Ética Profissional. Com essa unificação, as provas passaram a ocorrer simultaneamente em todo país, o que impede os candidatos de realizarem provas em diversos Estados.

Este novo formato acarretou críticas, pois um único modelo de prova para todo o Brasil pode não contemplar a diversidade cultural de cada região, os aspectos econômicos, políticos e sociais. Mesmo com todas as críticas, o exame unificado permanece até o momento. Analisando-se os objetivos do certame, pode-se considerar que as provas da OAB não representam uma medida punitiva, algo para penalizar ou cercear o livre exercício da profissão, mas, sim, uma colaboração com a sociedade no sentido de ter um profissional apto a exercer plenamente a advocacia.

2.2.1 A Constitucionalidade do Exame de Ordem

O direito fundamental ao livre exercício da profissão vem sendo preconizado por nossas leis magnas, desde a Constituição Republicana de 1891, que estabelecia em seu art. 72 § 24 que “É garantido o **livre exercício de qualquer profissão** moral, intelectual e industrial.” (BRASIL, 1891, grifo nosso). Esta liberdade também se fez presente na Constituição de 1934, em seu artigo 113, item 13 “É livre o exercício de qualquer profissão, observadas as condições de capacidade técnica e outras que a lei estabelecer, ditadas pelo interesse público” (BRASIL, 1934). Na mesma linha, a Constituição de 1937 estabelece em seu artigo 122, item 8º “a liberdade de escolha de profissão ou do gênero de trabalho, indústria ou comércio, observadas as condições de capacidade e as restrições impostas pelo bem público nos termos da lei” (BRASIL, 1937). A Lei Maior de 1946 definiu em seu art. 141 § 14 – “É livre o exercício de qualquer profissão, observadas as condições

de capacidade que a lei estabelecer” (BRASIL, 1946). Este texto foi mantido sem alterações pela Carta Constitucional de 1967, e, posteriormente, pela emenda 01 de 1969, mesmo em meio à Ditadura Militar.

Vinte e um anos depois, após um longo período de redemocratização do Brasil, estabeleceu-se a Constituição Federal de 1988, que trata do livre exercício da profissão em seu artigo 5º, inciso XIII: “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer” (BRASIL, 1988). Pode-se interpretar pelo disposto nas cartas constitucionais que, após a graduação em Direito, todo bacharel estaria apto a exercer a advocacia. Entretanto, o que o Exame de Ordem procura assegurar é a capacidade técnica de atuação desse recém-formado. Pautados nos preceitos das Constituições mencionadas, há um movimento de advogados que tenta extinguir as provas da OAB, alegando a Inconstitucionalidade do Exame. Na contramão desses manifestos veio sempre a Ordem dos Advogados, lutando pela sua Constitucionalidade, que conseguiu sua devida aprovação no Supremo Tribunal Federal, por unanimidade, em outubro de 2011.

Os juristas que defendem a inconstitucionalidade do Exame da Ordem se pautam na Isonomia, princípio jurídico disposto nas constituições de vários países, que afirma que "todos são iguais perante a lei", independentemente da riqueza ou prestígio destes e, neste caso, independente do curso de formação. “Além de a advocacia ter sido contemplada com o reconhecimento de que **a qualidade do ensino é fundamental na defesa do Estado Democrático de Direito**, a cidadania é quem sai vitoriosa com essa decisão unânime do STF.” (SANTOS; GONÇALVES, 2013, p.16, grifo nosso).

Vencidas as discussões acerca da legalidade do exame da ordem, punge a qualidade do ensino ofertada pelas faculdades jurídicas e essa qualidade não se pauta apenas na estrutura física e no conjunto de disciplinas que formam um currículo integrado. A interação social representa um elemento essencial para o desenvolvimento do cidadão a que o curso pretende formar. Na seção a seguir, procuramos situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo.

3. A APRENDIZAGEM DIALÓGICA E O SABER POR MEIO DA INTERAÇÃO SOCIAL – ENTRELACE DE IDEIAS

Uma das questões a que nos propusemos neste estudo foi investigar como a leitura se dá nos cursos de Direito das Faculdades elencadas. Nesse contexto procurou-se investigar junto aos alunos das séries finais desta graduação o papel do docente na formação de leitores no Ensino Superior e a influência deste agente como mediador da leitura. Assim, empenhamo-nos, nesta seção, em esclarecer que o saber não se reduz, exclusivamente, a processos mentais, mas é também um saber social que se manifesta especialmente nas relações entre professores e alunos e entre texto e leitor. Além disso, busca esclarecer que a leitura não se restringe ao decodificar de palavras, mas sim, se constitui numa atividade crítico-reflexiva associada ao pensamento. Ancoramos o eixo teórico desta explanação nas obras de Vygotsky (1984; 1987), Saviani (2008), Charlot (2001), Bakhtin (2002), Freire (2011), Derry (1989), Rezende (2009), Ribeiro (2003), Kock (1997), Tardif (2002), Gasparin (2002), Solé (1998), Gordillo (1995), Silva (2011), Ribeiro (2003), Santos; Boruchovitch; Oliveira (2009), além das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Direito (2004).

Na abordagem histórico-cultural, teoria criada por Lev Vygotsky (que completou estudos em Direito, além de Filosofia e História), o ser humano se constitui por uma sociabilidade. Se transpusermos esse conceito à criança, significa dizer que esta aprende com o mundo social, e, por conseguinte, se desenvolve, por meio do contato com situações desafiadoras e com o convívio com seus familiares, professores, dentre outros sujeitos.

Quando empregamos essa mesma teoria no ensino superior, nesse caso, no ensino de Direito, cabe dizer que o estudante se apropriará melhor dos conceitos se houver a mediação dos professores (interlocutores), em que estes se utilizarão de situações problemas, ou seja, situações desafiadoras (assim como aquelas empregadas na segunda fase do Exame da Ordem) que sejam pautadas nas questões sociais, situações vivenciadas pelos educandos. Corrobora Derry (1989), quando afirma que aprendizagem é uma forma de resolução de problemas

que envolve a análise de uma tarefa e a elaboração de uma estratégia apropriada para essa situação específica.

[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução de problemas postos pela prática social (SAVIANI, 2008, p. 422).

Nessa perspectiva, os cursos de Direito precisam transpor o antigo modelo de educação bancária, que cumpriu o seu papel nos primeiros anos do ensino jurídico no país, contribuindo com a formação de juristas renomados, mas que, agora, cede lugar para um saber compartilhado. Em que aluno e professor sejam partícipes do processo de ensino e aprendizagem, o poder já não se centra no professor, e o aluno já não se constitui somente com os saberes preconizados pelos projetos pedagógicos, mas sim, se constitui por uma história individual e uma história social que se entrelaçam.

O educando sairá da graduação mais preparado se, durante os 5 anos que passar nos bancos da universidade / faculdade, apreender além do estudo da lei e da doutrina, um conhecimento cultural, artístico, filosófico, e, aqui, a leitura desempenha um importante papel.

As questões trabalhadas pelo professor em um texto, por exemplo, precisam extrapolar o limiar da leitura para a compreensão e interpretação (linguística textual), precisa ir além, resgatar conhecimentos dos alunos (visão de mundo), e transpor isso para os problemas do contexto social.

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente [...] Procurar saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo (CHARLOT, 2001, p. 60).

Ainda sob a perspectiva da interação social, corrobora nesse sentido o pensamento de Bakhtin quando ressalta que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e,

consequentemente, somente no processo de interação social.” (BAKHTIN, 2002). O entrelace possível de ser estabelecido se dá à luz da interação social.

A experiência enquanto docente universitária permite ponderar que a leitura não é algo que se faça em uma única aula, demanda tempo, ao contrário dos inúmeros atrativos ofertados pelo universo virtual, que já trazem a resposta imediata para a maioria das questões, sem que o sujeito reflita sobre aquele determinado texto ou tarefa proposta pelo professor. “A relação com o saber é a relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo.” (CHARLOT, 2001, p.78).

Torna-se mais fácil motivar o aluno para determinada leitura se o professor souber contextualizá-la. O que não significa levar respostas prontas. A leitura no ensino superior, se mediada pelo professor, poderá conduzir o educando a repensar conceitos e a construir valores. Nesse sentido, o docente assume o papel de mediador do processo de aprendizagem. “A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda.” (CHARLOT, 2001, p.54).

A consciência individual é um fato socioideológico. [...] A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais [...] A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social [...] A imagem, a palavra, o gesto significante, etc., constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 2002, p. 35-36).

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais, desse conjunto sógnico resulta a maneira de raciocinar concernente a um indivíduo ou a uma associação de pessoas. A partir daí são concebidas regras, normas de conduta individuais e/ou coletivas e leis, as quais fazem parte do contexto acadêmico dos alunos de Direito. O ensino jurídico é dinâmico e suscetível a constante mutação, acompanhando e refletindo as transformações sociais e ideológicas. A ideia volatizante do signo, ou seja, de que ele é essencialmente vivo e móvel, indica a inoperância de que qualquer tentativa de se construir uma realidade final - inquebrantável e inquestionável - nas relações de valor entre um locutor e um ouvinte; o mesmo se pode aplicar entre um autor e um leitor, e também entre professor e aluno.

Para Bakhtin (2002), a literatura e o ato de ler constituem o universo em que “o homem é o centro do conteúdo-forma a partir do qual se organiza a visão artística”, representam um mundo axiológico dividido em duas realidades: a estética e a cognitiva-ética. Realidades forjadas, em seu turno, pelo “eu” em cooperação com “o outro”, chamados por Bakhtin (2002) de “categorias fundamentais de valores”.

Na verdade, quem mais se beneficia com o processo de construção de uma obra literária, acadêmica ou técnica e com o resultado de tudo isso é o leitor. Nele é onde os conhecimentos e as experiências elaborados desaguam juntamente com as novas informações adquiridas. Porém, a grande questão é se o beneficiado carrega consigo uma parcela admissível de cultura geral, porque somente assim há como se aproveitar os favores reflexivos infinitos que uma leitura de qualidade oferta.

3.1 A LEITURA ASSOCIADA AO PENSAMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO

O curso de Direito tem uma característica peculiar de ampla carga de leituras. Os acadêmicos são vistos, desde o primeiro período, carregando seus códigos, frequentando bibliotecas, adquirindo livros em feiras. Resta saber como essa leitura vem sendo trabalhada e, ao mesmo tempo, elaborada por esses indivíduos, já que a competência em leitura é diuturnamente requerida por esses profissionais.

A competência em leitura é uma das habilidades mais importantes, não só para o sucesso em todas as áreas do saber durante a escolarização formal, mas também para o **exercício da cidadania e a participação plena do indivíduo em uma sociedade moderna e democrática** (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p.13, grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (RESOLUÇÃO CNE/CES N° 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004) preconiza que as IES precisam propiciar aos estudantes habilidades e competências inerentes ao campo da leitura, o que fica explícito em seu artigo 4º:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - **leitura, compreensão e elaboração de textos**, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - **interpretação e aplicação do Direito**;

[...]

VI - **utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica**;

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente **compreensão e aplicação** do Direito. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

A mesma resolução aponta ainda que o Curso de Direito precisa assegurar que os egressos aprimorem, ao longo da graduação, capacidade de reflexão e desenvolvimento da visão crítica para correta aplicação das normas jurídicas, o que pode ser aprimorado por um trabalho de formação de leitores desde as séries iniciais do curso em tela.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004).

Enquanto docente, uma das queixas que se ouve dos formandos do Curso de Direito, e posteriormente dos bacharéis desta área, centra-se na dificuldade de compreensão de alguns textos e a posterior elaboração de suas peças⁷. E esta lacuna pode estar relacionada no modo como esses sujeitos foram educados na escola de base. Sua educação pode ter sido ancorada na alfabetização e não no letramento.

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se **Letramento** que implica habilidades várias, tais como: **capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos** (RIBEIRO, 2003, p. 91, grifo nosso).

⁷ Petição inicial que instaura o processo jurídico.

Com o termo letramento procurou-se ampliar o sentido de leitura. A capacidade de ler está ligada ao pensar. Resta saber se, no ensino superior, estamos possibilitando ao aluno desenvolver sua capacidade de pensar e refletir. Será que as universidades e, especialmente, os cursos de Direito, possibilitam a reflexão e a tomada de posição, despertadas pelo ato de ler?

A leitura vem facilitar **o surgimento da reflexão** e da tomada de posição. **Reflexão significa a apropriação do nosso ato de existir, através de uma crítica** aplicada às obras escritas. Tomada de posição significa o confronto dos significados desvelados e a participação na busca da verdade. Por isso mesmo, a leitura deve ser colocada como um instrumento de participação e renovação cultural (SILVA, 2011, p. 11, grifo nosso).

A leitura no contexto atual se configura, para uma boa parcela da população universitária, como uma mera decodificação de palavras, dissociada do pensamento. Alguns alunos alegam que em virtude da sobrecarga de trabalhos, provas e disciplinas, cada uma com sua carga (peso, fardo) de leitura, acabam “passando os olhos” nos textos, não lendo e estabelecendo uma conexão com o que está grafado. Paulo Freire revelou em uma de suas palestras e, posteriormente, registrou no Livro “A importância do ato de ler”, que os estudantes “lutam com as extensas bibliografias que são mais devoradas do que realmente lidas ou estudadas.” (FREIRE, 2011, p.22).

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 2011, p. 14).

Impressiona dizer que no ensino superior é preciso reaprender a ler. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, e isso pode ser viável nos cursos de graduação. Nesse contexto, o professor representa um papel fundamental de mediador, auxiliando o alunado com estratégias de estudo/leitura.

Segundo a literatura que assumimos, pode-se considerar que uma leitura é eficiente quando, ao final do processo, o aluno consegue relacionar o que

acabou de decodificar com algo de sua experiência de vida pessoal ou profissional; se consegue, por ele próprio, elaborar novos conceitos e novas situações a partir daquele ponto. É o que se compreende do pensamento de Ingedore Koch (1997), quando afirma que o sentido do texto só se dá durante a interação texto e sujeito. Sem isso, aquele não passa de meras manchas no papel. Nesse processo, cabe ao professor ser um mediador na formação do aluno.

O saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um **saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos**. Há que situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo (TARDIF, 2002, p.16, grifo nosso).

O entrelace leitor/texto é estabelecido à luz da interação social (VYGOTSKY, 1991b), visto que entendemos a formação das pessoas mediante o outro, na dialogicidade possível, como escreveu BAKHTIN (1995). Fundamenta-se nesse pressuposto a idéia de **mediação**, tão importante na formação de leitores (REZENDE, 2009, p. 43, grifo nosso).

A experiência desta pesquisadora, enquanto docente universitária permite ponderar que a leitura não é algo que se faça em uma única aula, demanda tempo, ao contrário dos inúmeros atrativos ofertados pelo universo virtual, que já trazem a resposta imediata para a maioria das questões, sem que o sujeito reflita sobre aquele determinado texto ou tarefa proposta pelo professor. Esta prática se estende aos Escritórios de Prática Jurídica, espaço em que os graduandos do curso de Direito estagiam e utilizam-se de modelos prontos para resolverem as questões trazidas pela população a que têm que atender.

Preguntas pueden ser planteadas por el docente de modo tal que resulten dubitativas respecto a la respuesta lógica y razonable que corresponde dar, o a lo que es habitual leer en los libros de texto, o a lo que surge del fallo aún siendo la solución adecuada [...] Algunas de las preguntas, desde luego, no tienen respuesta satisfactoria ni uniforme, y esto es parte del método: **hacer pensar a propósito del fallo, inquietar el espíritu jurídico**, quedarse con dudas e interrogantes para **seguir pensando**, antes que con respuestas, soluciones o verdades que lo tranquilicen falsamente y frenen su **constante reflexión**. (GORDILLO, 1995, p.62, grifo nosso)⁸.

Torna-se mais fácil motivar o aluno para a leitura se o professor souber contextualizá-la, ir além do que vem escrito, o que não significa levar respostas prontas. A leitura no ensino superior, se mediada pelo professor, poderá conduzir o aluno a repensar conceitos e a construir valores. Esta mediação pode começar pela escolha do texto.

3.2 O TEXTO NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Quando pensamos sobre a conceituação de texto, o que vem primeiramente em nossas mentes é uma informação elaborada e estruturada, constituída por uma sequência que pode ser verbal (oral) ou escrita, que forma um todo, que tem sentido para um indivíduo ou grupo de pessoas, em uma determinada situação. Se pegarmos como pressuposto que o texto comunica algo, logo teremos um emissor (autor) que envia uma mensagem que é decodificada por um receptor (leitor). Parece simples, mas se colocarmos em pauta as deficiências que os alunos carregam desde a educação básica, decodificar um texto passa a ser uma tarefa complexa.

Qualquer que seja sua materialidade (som, imagem, sinais), ainda que esteja aportado na língua em que o aluno foi alfabetizado, não significa que ele conheça perfeitamente o código, e que consiga atingir o patamar de uma

⁸ Perguntas podem ser levantadas pelo docente de tal modo que instiguem a respeito da resposta lógica e racional que queiram dar, ou que é habitual ler nos livros-texto, ao ainda que surjam da sentença parecendo ser a solução adequada [...] Algumas das perguntas, é claro, não têm resposta satisfatória nem uniforme, e isso faz parte do método: **fazer pensar em torno da sentença, inquietar o espírito jurídico**, ficar com dúvidas e interrogações para **continuar pensando**, antes que com respostas prontas, soluções ou verdades que os tranquilizem e freiem sua **constante reflexão** (GORDILLO, 1995, p.62, tradução nossa).

compreensão efetiva da mensagem que está sendo passada. Quando o aluno chega ao ensino superior, já traz consigo um histórico: social, político e cultural.

Os indicadores teóricos que nos movem estão pautados na leitura de mundo – palavramundo, como disse Paulo Freire (1985) -, entendida como referencial para **o leitor que compreende o texto a partir de seus conhecimentos anteriores, sua visão de mundo**, e, concomitantemente, à medida que lê repensa o outro, bem como o seu próprio estar no mundo (REZENDE, 2009, p. 43, grifo nosso).

Infelizmente os alunos chegam ao ensino superior com uma bagagem cultural cada vez mais vazia. Sua visão de mundo é limitada. Tomam conhecimento de tudo o que se passa na sociedade por meio da *internet* e, quando precisam realizar um trabalho acadêmico, por exemplo, a biblioteca é o último recurso, já que o mundo virtual é muito mais prático e rápido. Assim, torna-se cada vez mais difícil fazer com que esses alunos assimilem um texto, por menor e menos complexo que ele seja.

O primeiro desafio do professor, antes mesmo de trabalhar a interpretação propriamente dita, consiste em despertar o hábito (gosto) pela leitura, já que parte dos alunos tem verdadeira aversão aos livros, principalmente pela influência dos inúmeros atrativos que as redes sociais lhes oferecem. Chegamos ao absurdo de encontrarmos alunos na graduação que atravessam os quatro ou cinco anos do curso sem ler sequer um livro e o que é pior, nunca foram à biblioteca da universidade. O texto físico representa para o alunado algo estático, que não promove, em princípio, uma interação, por isso, alguns alunos fogem desse material.

Nesse sentido, o professor pode atrair a atenção do aluno com textos que estimulem um despertar dos sentidos. Algo que de alguma maneira promova uma inquietação que o faça interagir com esse e com outros textos. De certa forma, o professor seguirá um dos preceitos de Vygotsky, ou seja, fornecer materiais diversificados que permitam a exploração, e, por conseguinte, a interação social.

Quando mencionamos que o professor pode fomentar a leitura, falamos do professor em sentido lato, ou seja, não estamos falando que essa tarefa seja exclusiva dos educadores da língua portuguesa. Todos os professores, inclusive os das áreas exatas são partícipes do processo de resgate do hábito de ler.

[. . .] a leitura e a escrita não estão circunscritas ao fazer do professor de Português. Desejamos a leitura e a escrita como tarefa de todos, parece-nos oportuno que os formadores de professores se aproximem das linguagens, dos objetos de estudo de outras áreas, para além das ciências humanas, constituindo-se interfaces com espaços abertos para que, dentre outras coisas, sejam discutidos e propostos encaminhamentos já vislumbrados, que posam nos mobilizar rumo a melhores resultados na formação do leitor (REZENDE, 2009, p. 13).

Como abordamos anteriormente, o texto desencadeia um processo de comunicação, em que o autor transmite uma mensagem que é decodificada pelo leitor. Dessa decodificação surgem inúmeras interpretações. Um mesmo texto pode dar margem a inúmeras interpretações, de acordo com a vivência de cada aluno. Desse texto, outros enunciados surgirão. Grosso modo, o conceito de texto pode ser entendido como manifestação linguística das ideias de um autor, que serão interpretadas pelo leitor de acordo com seus conhecimentos linguísticos e culturais.

Partindo desse pressuposto, podemos compreender que o texto não é algo acabado, pois desencadeia um processo de re-construção que surge da compreensão do leitor, nesse caso, do aluno. Por conseguinte, fica claro que quando elaboramos uma prova, cujo objeto final seja a interpretação do aluno acerca de um determinado texto, a resposta não pode ser algo engessado, em face das múltiplas percepções que o educando tem. Não existirá, portanto, uma resposta única e exata.

Todo texto é um objeto heterogêneo que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe (KOCH, 1997, p. 46).

Surge então o que chamamos de intertextualidade que diz respeito aos “modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona.” (KOCH, 1997, p. 46). A intertextualidade está ligada, de certa forma, à experiência de mundo do leitor e do contexto em que está inserido.

O incentivo à leitura é uma busca a superar uma defasagem de anos de analfabetismo funcional a qual se tem percebido nas universidades. Assim, formar uma geração de leitores precisa ser um desafio instigante, especialmente no

ensino superior. Os professores, de modo geral, desempenham um papel de liderança em sala de aula, são elementos motivadores, nos quais os alunos se espelham. Desse modo, para ensinar o discente a gostar de ler, o professor também precisa ler.

Uma experiência bastante válida na graduação é trabalhar o texto de modo inter e multidisciplinar. Ou seja, além de envolver todos os alunos, faz-se necessário envolver também os professores daquele período. Um único texto pode ser trabalhado em conjunto, com todas as disciplinas, tornando o trabalho mais dinâmico e atrativo, além de promover um intercâmbio de saberes entre os acadêmicos e docentes, promovendo assim, uma interação social e a ampliação de seus conhecimentos.

No mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam e, frequentemente, proporcionam a perda da totalidade, busca-se cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade (GASPARIN, 2002, p. 3).

Em síntese, para trabalharmos melhor o texto e tornar o hábito de leitura mais prazeroso no ensino superior, faz-se necessário, primeiramente, realizar um diagnóstico da turma para qual está ministrando a aula, conhecer a experiência e a visão de mundo de cada aluno, seus interesses, formação familiar, identificar seu estilo de aprendizagem, dentre outros aspectos. Com isso, será mais fácil direcionar um ou vários textos que lhes permita sair da inércia e buscar ampliar sua bagagem cultural.

Apenas com um limite aceitável de atividade e desenvolvimento intelectuais se pode entender ou compreender o que, em torno, se lhe oferece através da leitura. Seguem-na a contextura, a reflexão e a crítica sobre determinado tema. O todo só é possível graças as suas porções e cada uma destas divisões só é percebida na totalidade. E, do mesmo modo, um bom autor depende de um bom leitor e vice-versa, para que a uma boa leitura se associe um pensamento crítico-reflexivo (ou reflexivo-crítico) considerável.

O ato de ler implica numa série de ações na mente do leitor que lhe permite obter informações, as quais podem ser chamadas estratégias de leitura, que nem sempre são percebidas pela consciência do indivíduo. Na próxima seção, apresentaremos as estratégias que podem constituir em técnicas ou métodos que os leitores usam para compreender melhor a informação, bem como a motivação para o ato de ler.

4. ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A MOTIVAÇÃO PARA LER

Nesta seção, objetivamos apresentar as estratégias que os alunos podem empregar para apreenderem melhor as informações contidas nos textos, as quais auxiliam também na organização dos estudos. Estas estratégias exigem a participação ativa do leitor, podendo ser aplicadas a qualquer tipo de texto, inclusive os jurídicos. Representam planos flexíveis adaptados às diferentes situações, que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada previamente pelo leitor para facilitar a sua compreensão. Buscamos abordar também a motivação para a leitura no Ensino Superior. Compuseram o eixo teórico as obras dos autores: Dembo (1994; 2004), Zimmerman (1990), Derry (1989), Duke e Pearson (2002), Napolini (1996), Solé (1998), Jou; Sperb (2006).

Não se pode perder de vista que um objetivo basilar da educação é o de dotar os alunos de capacidades autorreguladoras com as quais seja possível que eles eduquem a si próprios, considerando que a autorregulação reúne habilidades de planejamento, organização e gerenciamento das atividades de aprendizagem. Zimmerman (1990) afirma que alunos autorregulados elaboram planos de estudos, estabelecem metas, se auto monitoram e auto avaliam durante o processo de assimilação dos conteúdos. Assim, percebem suas fragilidades e os pontos em que precisam concentrar maior esforço. Criam ambientes que favoreçam e otimizam o aprendizado.

Duke e Pearson (2002) identificaram tipos de estratégias de leitura que auxiliam o processo de compreensão, quais sejam: predição; pensar em voz alta; representação visual do texto; resumo; questionamento. A predição no contexto da leitura implica em antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto, utilizando o conhecimento já existente para facilitar a compreensão, funciona como um resgate histórico das situações já vivenciadas pelo aluno. Napolini (1996) ressalta que, nesta fase, o aluno levanta hipóteses, se antecipa com base nas “pistas” que vai percebendo durante a leitura.

Pensar em voz alta é empregado quando o leitor verbaliza seu pensamento enquanto lê, estratégia bastante utilizada na educação infantil, mas, que pode ser adotada pelos educandos no ensino superior, quando de seus estudos extraclasse, para assimilarem com maior facilidade o conteúdo. A representação visual do texto, por sua vez, auxilia leitores a entenderem, organizarem e lembrarem

algumas das muitas palavras lidas quando formam uma imagem mental do conteúdo. O aluno lembra-se do grifo que fez e das marcações que registrou no texto, estratégias bastante empregadas nos cursinhos pré-vestibulares e também nos preparatórios para o Exame da Ordem.

Resumir, ou reescrever o texto com suas palavras facilita a compreensão global do que está grafado naquele suporte, uma vez que daquela seleção de conteúdos constam as informações mais relevantes. Antes do resumo, o aluno poderá elaborar esquemas, mapas conceituais, com intuito de extrair palavras-chave, sentenças-tópico e principais conceitos que constituirão o corpo daquela síntese.

Quando o acadêmico elabora resumos precisa selecionar os pontos relevantes para o objetivo que foi determinado para aquela tarefa. Conforme se depreende do pensamento de Napolini (1996), a seleção é o ato que nossa mente utiliza para definir o que é relevante e o irrelevante para o entendimento do texto.

Por fim, questionar o texto, levantar hipóteses, auxilia no entendimento do conteúdo da leitura, uma vez que permite ao leitor refletir sobre o mesmo e correlacioná-lo com suas experiências anteriores. Ao atingir esse nível de abstração pode-se dizer que o educando associou à leitura o pensamento, resultando em uma leitura crítico-reflexiva.

Quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (SOLÉ, 1998, p.27).

No momento em que o aluno, após utilizar-se de estratégias de leitura, passa a compreender o texto, dá início ao processo de Inferência, que na visão de Napolini (1996) são os complementos que o leitor fornece ao texto a partir de seus conhecimentos prévios. São suposições que o leitor faz a respeito de uma informação do texto que não está explícita. E, na sequência, passa para a fase de Autocontrole, representada pela capacidade do leitor em fazer a ponte entre o que ele supõe (seleção, predição, interferência) e as respostas que vai tendo através da leitura do texto. Assim, confirmando ou não, as interferências e predições com a finalidade de garantir a compreensão do texto.

Ao primeiro olhar, parece simples o uso de estratégias para melhor compreender os textos, entretanto, em poucos momentos da vida escolar do educando, este sujeito teve acesso à compreensão de como aplicá-las. Embora pareça tarde, no ensino superior ainda é possível retomar essas ações, especialmente porque a “leitura representa neste cenário objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens.” (SOLÉ, 1998, p.21).

A utilização de estratégias de leitura pode constituir o primeiro passo para transformar o aluno em um leitor ativo (SOLÉ, 1998), ou seja, um estudante que processa e atribui significado àquilo que está escrito em um texto. Com isso, a aprendizagem não se centra somente na conduta do educando, envolve também a organização e reorganização da informação (processamento), transformando-se em um conhecimento que se elabora com base nas experiências anteriores.

Oportuno mencionar a diferença entre estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas compõem os procedimentos adotados pelos educandos para a assimilação do conteúdo de determinada disciplina, que podem ser simples (ler em voz alta, grifar o texto) ou profundas (elaboração de resumos, paráfrases e associação com experiências anteriores ou fatos sociais).

Por estratégias metacognitivas podemos definir como aquelas que monitoram o processo cognitivo, que avaliam se o processamento da informação está sendo efetivo e, a partir delas o aluno toma decisões para regular as atividades cognitivas. Segundo Dembo (2004), a função reguladora da metacognição envolve planejamento, monitoramento e regulação. É a capacidade de pensar o próprio pensamento, em que o aluno tem a clareza do que não compreendeu de um texto, por exemplo, e regular o seu próprio comportamento mediante este fato, utilizar outra estratégia para atingir a compreensão desejada. Enquanto as estratégias cognitivas representam comportamentos e pensamentos que favorecem o processo de aprendizagem, as metacognitivas centram-se nos procedimentos que o educando utiliza-se para regular o seu próprio pensamento. "Nationally we talk about school reform, but I'm concerned that better teachers and schools and books won't work unless we teach students how to function better as students." (DEMBO, 1994, p.

56).⁹ O que podemos interpretar deste pensamento é que ainda que o ensino jurídico ofereça uma excelente estrutura, conte com os melhores professores, disponha de uma excepcional biblioteca, se não mobilizarmos os alunos à autonomia de estudo, ou seja, conscientizá-los de seu papel de estudante, com o auxílio das estratégias de estudo, ainda assim, pode ser que estes educandos encontrem dificuldades na assimilação dos conteúdos e, por conseguinte, o êxito nas provas da OAB torna-se mais distante.

Para a realização do Exame da Ordem, por exemplo, o egresso (ou aluno de quinto ano, em função de já poder realizar a prova nessa época) precisa planejar o seu estudo, lhe impor metas, estabelecer quantas horas estudará por dia, selecionar os textos, decidir se fará fichamentos ou resumos para assimilá-los, se fará mapas conceituais, dentre outras estratégias que já expusemos neste texto. A partir daí, é possível que tenha condições de elaborar e organizar o conhecimento.

No que tange a leitura é possível fazer uma correlação entre metacognição e proficiência em leitura, ou seja, “quanto mais intenso for o hábito de leitura do educando, maior será a sua capacidade para avaliar a sua própria compreensão e, conseqüentemente, para utilizar estratégias de leitura mais adequadas”. (JOU; SPERB, 2006, p.177).

Aliado ao planejamento e ao uso de estratégias tem-se o monitoramento, em que o acadêmico concentra esforços em não perder o foco, acompanha a progressão de seu conhecimento e por meio da regulação, toma providências para resgatar alguma informação que ficou perdida nesse processo, com materiais complementares, discussão com professores e com o grupo ou ainda modificar o seu comportamento de estudo. Nessa perspectiva o educando gerencia o seu próprio conhecimento.

Para que a metacognição no âmbito da leitura se efetive é primordial que o aluno tenha conhecimento acerca da tarefa que tem para realizar, no caso em tela, conhecer a prova da OAB, suas fases e principais conteúdos que são cobrados. Além disso, precisa ter clareza de suas limitações, em quais conteúdos tem mais dificuldades, o que precisa revisar, se precisará de ajuda de alguém, para começar a planejar seus estudos.

⁹ Nacionalmente falamos sobre a reforma da escola, mas os melhores professores, escolas e livros não funcionarão a menos que ensinemos os alunos a trabalharem melhor como alunos. (tradução nossa)

Quando o aluno apresenta ausência de estratégias cognitivas, ou seja, utiliza-se da procrastinação, deixando para estudar às vésperas das provas, acumulando os trabalhos acadêmicos para uma mesma data, passando o seu tempo livre navegando pelas redes sociais (sem ser em *sites* de cursos ou *e-books*), é provável que seu desempenho seja insatisfatório. Talvez não se sinta motivado para o estudo, tampouco para as leituras que precisa realizar para fundamentar os trabalhos acadêmicos.

Contudo, a motivação para a leitura por si só não garante a aprendizagem, haja vista que antes dela, vem uma estrutura cognitiva (conhecimentos prévios) e capacidade intelectual (inteligência). A experiência da pesquisadora como professora no ensino superior permite observar que para a maioria dos alunos a *performance* (desempenho) se sobrepõe à aprendizagem. Ou seja, o aluno lê e estuda para garantir nota e a apropriação real do conteúdo fica em segundo plano. Aqui, vale ressaltar que a meta aprender é do aluno, envolve reflexão por parte dele, sendo o professor um importante mediador desse processo.

Atrelada ao cômputo da nota está a obrigatoriedade da presença desse aluno na universidade, obediência ao professor, e a aderência a conteúdos que não foram escolhidos por ele, e sim, por um currículo imposto pela sociedade e pelos órgãos competentes. Por conseguinte, torna-se difícil motivar o estudante se ele não se identifica com aquelas tarefas a que lhes são impostas. A colisão entre os interesses dos educandos com os programas elaborados pelas IES é perceptível nos cursos de Direito. Quando o aluno ingressa, ele se imagina advogando logo no primeiro ano e se desmotiva com o percurso que precisa percorrer.

Assim, surge a necessidade de os professores utilizarem-se de estratégias motivacionais, mostrando ao aluno o valor daquele determinado conteúdo, ou texto que está sendo apresentado, dar significado para as tarefas a serem executadas, esclarecer os objetivos, apresentar desafios e dar o *feedback* necessário.

Promover desafios que estimulem a participação dos alunos também pode ser um elemento motivador, porém, estes precisam estar adequados à capacidade de cada acadêmico, sem que essa situação instaure um clima de competição na turma. Atividades que promovem a competição em sala de aula são prejudiciais à aprendizagem quando oferecem um único desafio, com o mesmo grau de dificuldade, aos alunos como um todo. O ideal seria que os professores

estabelecessem desafios adequados à capacidade de cada aluno. O desafio provoca o aluno e faz sua mente trabalhar, é estimulante e quando ele consegue superar o que lhe é posto, sente-se orgulhoso e capaz. O sucesso alimenta a autoeficácia do educando.

No que tange ao Curso de Direito cabe sugerir que os professores trabalhem casos práticos com os educandos, desde as séries iniciais, não deixando apenas para os últimos anos, na forma de estágio obrigatório. Que tragam situações que tenham resolvido em seus escritórios ou que tenham julgado, no caso dos professores que também são juízes (resguardando-se nomes dos envolvidos no processo), para deixarem como desafio a solução dos mesmos casos, à luz de teorias norteadoras.

É importante que a resposta não seja dada no mesmo dia, assim, os alunos sairão da sala, instigados, com aquela inquietação perante o desafio de resolver o caso. E, por conseguinte, se sintam motivados para a leitura e mobilizados para retornar no dia seguinte e discutir o caso com o professor e com os colegas. “Uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo.” (SOLÉ, 1998, p.43).

Atividades como estas mobilizam o aluno para a construção do seu próprio conhecimento, em que o professor auxilia, medeia e não deposita os conteúdos no educando. É uma prática simples, porém, requer planejamento e demanda tempo, assim, alguns professores se mantêm refratários a essa forma de ensinar.

A seguir apresentamos o percurso metodológico e os passos da investigação empregados para levantarmos os dados junto aos alunos das séries finais do Curso de Direito, bem como os egressos que participaram dos grupos focais.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção tem como objetivo apresentar a metodologia e as técnicas empregadas para a coleta de dados e o processo de validação do instrumento elaborado pela autora. Descreve também os procedimentos realizados para se chegar às informações, colhidas pelos grupos focais. Explicita o Teste de Cloze (instrumento já validado) utilizado para mensurar o nível de compreensão em leitura dos educandos elencados como amostra deste estudo. Contribuem para este capítulo os estudos dos autores: Flick (2004), Bardin (2002), Bormuth (1967) e Santos (2009).

Para responder aos questionamentos elencados na problematização, optou-se por um percurso metodológico que se iniciou por um estudo exploratório, contemplando análise documental e meta análise acerca da temática “leitura no curso de Direito”. Para a construção do arcabouço teórico empregou-se a pesquisa bibliográfica acerca das temáticas: aprendizagem dialógica, estratégias de leitura e estudo, além de estudos que narram a evolução do ensino jurídico no país. Em seguida passou-se para a pesquisa de campo, com as abordagens quantitativa e qualitativa, cada uma empregada para um determinado objetivo do estudo.

Ao tratamento dos dados estatísticos oriundos da OAB, foi empregada a abordagem quantitativa, com o intuito de cotejar os índices de aprovação entre as Instituições de Ensino Públicas, Privadas e Confessionais. A mesma abordagem foi empregada para a análise fatorial do instrumento elaborado pela autora, os quais foram aplicados aos acadêmicos do quarto e quinto anos dos cursos de Direito delimitados para o estudo.

A abordagem qualitativa foi empregada para a análise dos dados das entrevistas coletivas (grupos focais), já que este método é orientado para a “análise dos casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos naturais” (FLICK, 2004, p.21).

Como apoio no processo de análise das entrevistas dos egressos utilizou-se Bardin (2002) como referência principal, com a *análise de conteúdo*, no

qual diz a autora ser “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. (BARDIN, 2002, p. 38).

A coleta e a conseqüente reflexão acerca dos dados foram norteadas por estudos já sistematizados por autores que tratam da Educação e da Leitura como Vygotsky (1984; 1987), Bakhtin (1997; 2002; 2002) e Freire (1989; 2011), dentre outros, com análises que permitam compreendê-los na interface com processos de ensino e aprendizagem e o problema delineado.

Para conhecermos o estado da arte acerca do tema elencado, realizou-se, em julho de 2012, um estudo de meta-análise contemplando a leitura associada ao Exame de Ordem. Essa investigação contemplou as bases de indexação *Scielo* e também da CAPES. Pautou-se a busca nos periódicos das áreas: Educação, em virtude do tema Leitura.

As revistas do âmbito da Educação que foram objeto desse estudo foram: Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Paidéia; Educação e Sociedade; Educar em Revista; e Interfaces, perfazendo um total de **1.861** artigos científicos analisados. Foram excluídos os editoriais, entrevistas e resenhas.

Após a primeira meta-análise em que se identificou a ausência de textos sobre leitura associada aos exames de ordem, passou-se a investigar separadamente os constructos: “Leitura no ensino superior (graduação)” e “Ensino Jurídico no Brasil”, estratégia que favoreceu capturar 7 artigos que serviram de apoio para os conceitos preliminares.

5.1 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO E AMOSTRA

O universo da pesquisa se constitui de alunos e egressos dos Cursos de Direito de uma cidade do norte do Paraná, com uma amostra de **339 participantes**, composta por **322 acadêmicos** de quarto e quinto anos, de 4 faculdades privadas do norte do Paraná, e mais **17 egressos**, que passaram pelo Exame de Ordem nos últimos cinco anos, estes reunidos em dois grupos focais.

Entre os estudantes dos cursos de Direito das faculdades particulares analisadas a média de idade foi 29,7 anos ($Dp=8,72$), sendo a mínima 20 anos e a máxima 57 anos. Quanto ao gênero, o público feminino representou 45,8% da amostra ($n=149$) e o masculino 52,6% ($n=171$). Cinco pesquisados não

informaram o gênero, representando 1,5 % da amostra. Estavam matriculados no quarto ano 57,23% dos pesquisados ($n=186$), somando-se aos 41,85% dos alunos de quinto ano ($n=136$). Não responderam a qual série estavam inseridos 0,92% ($n=3$).

Tabela 1 - Dados sociodemográficos relativos à idade, gênero e turma - alunos

SEXO	FEMININO	149	45,85%	
	MASCULINO	171	52,62%	
	NÃO RESPONDEU	5	1,54%	
SÉRIE	QUARTO ANO	186	57,23%	
	QUINTO ANO	136	41,85%	
	NÃO RESPONDEU	3	0,92%	
IDADE	MÉDIA	29,74	DESVIO PADRÃO	8,72

Fonte: a autora

As instituições foram escolhidas pelo método da amostragem aleatória conveniente¹⁰. Atualmente na cidade em que foi desenvolvida esta pesquisa há devidamente autorizados pelo MEC 7 cursos de Direito, sendo estes ofertados por 1 Universidade Pública; 1 Universidade Privada; 4 Faculdades Privadas e 1 Universidade Confessional¹¹. Enviamos o convite para todos os 7 cursos, com o Parecer n. 038/2013 (favorável) do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e a partir disso, agendamos reuniões com os coordenadores para explicar acerca da pesquisa. As faculdades privadas foram as que se mostraram mais favoráveis ao estudo, em função disso, deu-se a escolha da amostra. A Universidade Pública também foi favorável à pesquisa, entretanto, optou-se por

¹⁰ Amostra aleatória simples subentende a seleção das unidades da população que são mais facilmente acessíveis ao pesquisador. No caso em tela, apresentamos o projeto de pesquisa para os 7 cursos de Direito da cidade, e as quatro instituições que permitiram o desenvolvimento do estudo foram as 4 faculdades privadas.

¹¹ Cabe aqui distinguir as denominações de Universidades: Pública, Privada e Confessional. As **instituições públicas** de ensino são aquelas mantidas pelo Poder Público, na forma Federal, Estadual ou Municipal. Essas instituições são financiadas pelo Estado, e não cobram matrícula ou mensalidade. Já as **IES privadas** são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. As instituições privadas sem finalidade de lucro são as: comunitárias, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; **confessionais**, que atendem a determinada orientação confessional e ideológica; filantrópicas, que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (art. 20 da LDB).

investigar esse curso em projetos futuros. A escolha pelos alunos das séries finais se deu em função de serem estes alunos que já se encontram em prática jurídica, por meio dos estágios obrigatórios, e por entendermos que estes estão mais próximos de realizar o Exame da Ordem. A Tabela 2, a seguir, apresenta a quantidade de participantes oriundos de cada uma das quatro IES partícipes do estudo.

Tabela 2: Participantes da Pesquisa - ALUNOS

Instituições¹²	Quantidade de Alunos
Faculdade A	111 alunos (2 turmas de quarto ano e 2 turmas de quinto ano) – noturnas
Faculdade B	55 alunos (1 turma de quarto ano e 1 turma de quinto ano) – noturnas
Faculdade C	52 alunos (1 turma de quarto matutina – 1 turma de quarto ano e 1 turma de quinto ano - noturnas)
Faculdade D	104 alunos (2 turmas de quarto ano e 2 turmas de quinto ano) – noturnas

Fonte: a autora

A escolha pelos participantes dos grupos focais também adveio de uma amostra aleatória por conveniência. Foi encaminhado convite para a OAB da cidade em que este trabalho foi desenvolvido (Seccional e Núcleo Jovem), bem como professores e alunos dirigentes dos centros acadêmicos. Entretanto, por ser uma técnica de entrevista coletiva e para isso necessita ser gravada e filmada, a maioria que demonstrou interesse em participar declinou do convite ao conhecer os procedimentos.

Para o grupo focal com os Egressos Aprovados no Exame da Ordem, confirmamos 10 participantes, após longo período de tentativas frustradas, por serem profissionais que não dispõem de muito tempo livre, frente às atribuições forenses, foi difícil conciliar a agenda de todos. A entrevista ocorreu no dia 18 de setembro, das 19h30 às 20h45, em sala alugada e adaptada para esse fim. Mesmo estando todos confirmados, três participantes não comparecerem no dia. Ainda assim, a pesquisadora decidiu realizar a entrevista coletiva com os 7 egressos, o que não prejudicou os resultados. A Tabela 3, a seguir, apresenta os dados

¹² Por questões éticas não divulgaremos os nomes das faculdades. Para este estudo, trabalharemos com os nomes fictícios: Faculdade A; Faculdade B; Faculdade C e Faculdade D.

sociodemográficos relativos à idade, gênero e atuação profissional atual dos entrevistados participantes do grupo focal dos aprovados pelo Exame da Ordem.

Tabela 3: Perfil dos Participantes do Grupo Focal – EGRESSOS Aprovados

GRUPO FOCAL APROVADOS NO EXAME DA ORDEM				
IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	Ocupação atual	Reprovações no Exame
Entrevistado 1 – E1	26	M	Advogado	4 vezes na primeira fase
Entrevistado 2 – E2	35	F	Advogada	Nenhuma
Entrevistado 3 – E3	42	M	Advogado	1 vez na primeira fase
Entrevistado 4 – E4	31	F	Advogada	Nenhuma
Entrevistado 5 – E5	30	M	Advogado e consultor jurídico	Nenhuma
Entrevistado 6 – E6	24	F	Advogada	Nenhuma
Entrevistado 7 – E7	36	F	Advogado	Nenhuma

Fonte: a autora

Para a realização do grupo focal com os egressos que ainda estão em situação de insucesso, foram adotados os mesmos procedimentos para o convite, entretanto, a dificuldade para confirmar os partícipes foi ainda mais acentuada. Este público tem vergonha de dizer que ainda não logrou êxito no certame e falar sobre o assunto gera certo desconforto entre eles. Assim, teve-se a ideia de solicitar ajuda a um cursinho preparatório, haja vista que gerenciam inúmeros alunos que se encontram em preparação para as provas da OAB. Com essa ajuda, foi possível realizá-lo no dia 02 de outubro, das 19h30 às 21h, em uma sala do próprio cursinho, adaptada pela autora para a técnica de grupo focal, com 10 participantes. A Tabela 4, a seguir, apresenta os dados sociodemográficos relativos à idade, gênero e atuação profissional atual dos entrevistados participantes do grupo focal dos bacharéis que ainda encontram-se em situação de não aprovação no Exame da Ordem.

Tabela 4: Participantes do Grupo Focal – EGRESSOS em Situação de Não Aprovação no Exame da Ordem

GRUPO FOCAL SITUAÇÃO DE INSUCESSO NO EXAME DA ORDEM				
IDENTIFICAÇÃO	IDADE	SEXO	Ocupação atual	Reprovações no Exame
Entrevistado 8 – E8	23	F	Estagiária	1 na primeira fase
Entrevistado 9 – E9	31	M	Advogado paralegal ¹³	3 na primeira fase e 1 na segunda fase
Entrevistado 10 – E10	28	F	Atendente	2 na primeira fase
Entrevistado 11 – E11	35	M	Advogado paralegal	2 na primeira fase e 1 na segunda fase
Entrevistado 12 – E12	24	M	Estudante	1 na primeira fase e 2 na segunda fase
Entrevistado 13 – E13	23	F	Advogado Paralegal	1 na segunda fase
Entrevistado 14 – E14	28	F	Assistente	1 na primeira fase e 2 na segunda fase
Entrevistado 15 – E15	22	F	Estudante	1 na segunda fase
Entrevistado 16 – E16	42	F	Não está atuando	3 na primeira fase e 1 na segunda fase
Entrevistado 17 – E17	26	F	Advogada Paralegal	2 vezes na segunda fase

Fonte: a autora

5.2 CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA

5.2.1 Elaboração da Escala Diagnóstico da Leitura no Curso de Direito

Inicialmente foram elaboradas 35 afirmativas pautadas em uma Escala Likert¹⁴ de 5 pontos: Discordo totalmente (1); Discordo em parte (2); Indiferente (3); Concordo em parte (4); Concordo totalmente (5). Os itens elencados foram baseados na Pesquisa do Instituto Pró-livro (Retratos da Leitura do Brasil) e adaptados para a realidade dos cursos de Direito.

Vale lembrar que esse instrumento constante do Apêndice D foi elaborado com vistas a criar uma escala específica para o diagnóstico da leitura nos

¹³ Nomenclatura atribuída aos bacharéis em Direito que assessoram aos escritórios de advocacia, elaboram petições, fazem pesquisas jurisprudenciais, gerem os prazos processuais, porém, como ainda não passaram no Exame da Ordem, não dispõem de registro para assinar as peças, tampouco podem realizar audiências.

¹⁴ Tipo de escala de resposta psicométrica, criada por Rensis Likert, utilizada habitualmente em questionários. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os pesquisados especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

cursos de Direito, haja vista que no Brasil ainda não dispomos de instrumento específico para esse fim no âmbito jurídico. Além disso, os dados coletados por meio deste instrumento, após sua devida validação, poderão ser empregados para a realização de um diagnóstico da leitura no curso em tela, levantando-se dados que subsidiarão um trabalho de formação de leitores.

Pelo instrumento em escala Likert buscou-se testar em um primeiro momento 4 subescalas (fatores), a saber: motivação para leitura; estratégias e leitura; mediação do professor e aprendizagem dialógica; e ausência de estratégias metacognitivas. Porém, após a análise fatorial, descartou-se o fator Motivação para leitura, permanecendo os três últimos.

Após a elaboração dos 35 elementos (afirmativas), o instrumento foi submetido ao crivo de 3 juízes (professores doutores com experiência em pesquisa no âmbito jurídico) que fizeram apontamentos, sugestões que foram acatadas pela pesquisadora, inclusive a exclusão de 3 elementos que, na opinião dos professores, não seriam adequados para este estudo. Assim, o instrumento final ficou composto com 32 afirmativas, conforme se pode vislumbrar do Apêndice D.

Na sequência passou-se a análise fatorial exploratória de evidência de validade, cujos detalhes descrevemos na seção Resultados e Discussão. Cabe aqui mencionar que após esta análise restaram validados 16 itens do formulário, conforme pode-se observar pelo Apêndice E.

5.2.2 Elaboração do roteiro de entrevistas (Grupos focais)

A construção do roteiro semiestruturado teve início em agosto de 2012, por meio da disciplina “A entrevista na pesquisa científica: elaboração de instrumento, coleta e tratamento de dados” – sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine.

O instrumento possui 7 questões abertas para a entrevista e mais 4 perguntas introdutórias, que têm o cunho de identificação do entrevistado. Essas últimas são preenchidas, por escrito, pelo pesquisado, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

Após a apreciação dos juízes, da professora da disciplina de entrevista e da professora orientadora deste trabalho, o formulário foi aprimorado para atender melhor aos objetivos propostos. A versão final consta no Apêndice B, que aqui nesse trabalho vem apresentado da forma como foi encaminhado aos pesquisadores (juízes), com instruções e comentários do que se esperava de cada questão.

O roteiro foi empregado para levantar as informações junto aos egressos, por meio de dois grupos focais, sendo o primeiro com bacharéis que já haviam conseguido êxito no Exame de Ordem, e o segundo com egressos que ainda se encontravam em situação de insucesso nas mesmas provas.

5.3 TEXTO UTILIZADO PARA A TÉCNICA DE CLOZE

Anexo ao formulário de coleta de dados (instrumento em escala Likert) foi uma folha com um texto de autoria de Luís Fernando Veríssimo (1995), intitulado “Desentendimento”, adaptado e validado para a técnica de Cloze, por Santos (2002), conforme pode ser observado no Apêndice A.

O Cloze é uma técnica difundida por Wilson. L. Taylor, em 1953, que tem a finalidade de avaliar a compreensão em leitura. Consiste na organização de um texto com cerca de 200 vocábulos, do qual se omite todo quinto vocábulo, substituindo-o por um traço (lacuna), que deverá ser preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar ser a mais adequada para completar o sentido do texto. A

primeira oração e as orações finais do referido texto foram preservadas na íntegra, permitindo ao leitor uma visão mais completa do tema abordado.

Optou-se pela utilização de um texto neutro, que não fosse jurídico, para que não corrêsemos o risco de algum aluno já estar familiarizado, ou até mesmo já tenha memorizado os vocábulos. No Apêndice A, apresentamos o teste de Cloze, com os vocábulos em fonte e cor diferentes, para que o leitor possa ter dimensão do que se esperava como resposta. Entretanto, quando foi aplicado junto aos alunos, as lacunas foram em branco, com um traço (tamanho padrão de 12 toques para todas as lacunas) para que os acadêmicos preenchessem com o vocábulo que julgassem mais adequados para dar sentido à frase.

As palavras preenchidas são tabuladas e o resultado é o escore do nível de compreensão em leitura que o pesquisado obteve, que conforme consta dos estudos de Bormuth (1967) podem ser classificados em três níveis, quais sejam: *nível de frustração*, para aqueles educandos que acertam até 44% do texto; *nível instrucional*, entre 45% e 57% de acertos e aqueles que conseguem o escore mais alto, acima de 57% atingem o *nível de autonomia de compreensão*.

Todos os 310 testes (12 alunos o entregaram em branco) foram corrigidos pela autora, cuja análise consta do item Resultados e Discussão.

5.4 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS DE COLETA

Alunos do quarto e quinto anos

Após a autorização dos coordenadores dos cursos, os instrumentos (Escala Diagnóstico da Leitura no Curso de Direito; Teste de Cloze) foram aplicados pessoalmente pela pesquisadora, em horário de aula dos acadêmicos (manhã ou noite), com a presença do professor que estava ministrando as aulas naquele momento. A coleta começava pela explanação dos objetivos do estudo, seguido pelo preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida os educandos preenchiam o instrumento com as 32 afirmativas e, por último o teste de Cloze. A aplicação foi coletiva, turma a turma, o que levou 10 dias para a conquista do número de 322 formulários preenchidos, nas 4 faculdades privadas delimitadas. O tempo de aplicação médio em cada turma foi de 50 minutos, para o conjunto de instrumentos. Ao término do preenchimento, os acadêmicos depositavam os

formulários em uma urna para que não houvesse contato nem marcações do documento com a pessoa que o preencheu.

Egressos

Contribuíram com este estudo **17 egressos**, sendo 07 partícipes do Grupo Focal dos que obtiveram êxito nas provas da OAB e 10 participantes que compuseram o segundo Grupo, com aqueles que se encontravam em situação de não aprovação no Exame da Ordem. A entrevista coletiva começava com a recepção dos participantes com um *coffee* para que pudessem interagir e se sentissem mais à vontade para discutirem acerca das temáticas que seriam abordadas. Em seguida, os participantes se sentavam ao redor de uma mesa em forma de “U”, em que a pesquisadora conduzia os trabalhos da cabeceira. A pesquisadora explicava que aquela reunião fazia parte de uma pesquisa de mestrado e explanava os porquês de todos os protocolos (TCLE, filmagem, gravação de áudio) dentre outros. Após o preenchimento do Termo de Consentimento, a pesquisadora dava início à entrevista coletiva (Grupo focal). Para a composição do Grupo dos Aprovados, a autora deste trabalho contou com o apoio da OAB (seccional e núcleo jovem), bem como professores e amigos, por meio das redes sociais. Foi aplicado em uma sala alugada, de um escritório de *Coworking*, adaptada para a aplicação desta técnica. A entrevista, sem contar com o tempo do *coffee* durou 1h15 minutos. Para o segundo grupo, houve a necessidade de parceria com um cursinho preparatório para Exame da Ordem, sendo aplicado em uma pequena sala de aula desta instituição, para que fosse mais fácil o acesso dos egressos. Este espaço físico também foi adaptado para a técnica de grupo focal, com a disposição dos participantes em forma de “U”, e equipamentos de filmadora e gravador. Cabe salientar que ninguém teve acesso aos locais, durante as entrevistas, além dos entrevistados e da pesquisadora. A filmadora ficou disposta nas salas, do início ao fim, sem a intervenção de técnico especializado.

5.5 DIFICULDADES SUPERADAS

O âmbito jurídico ainda é incipiente no que concerne às pesquisas científicas, o que dificultou o acesso a um referencial teórico voltado para a temática da leitura no curso de Direito. Ao longo do percurso metodológico, foram surgindo alguns percalços que foram superados.

Em função de não haver até a data deste estudo nenhum instrumento de pesquisa validado, específico para averiguar questões acerca da leitura no curso de direito, foi necessária a criação e validação de uma Escala direcionada para levantar dados junto às séries finais da amostra designada, ação que dispendeu muito tempo.

A coleta de dados junto aos alunos foi penosa, em virtude de se tratarem de acadêmicos de séries finais e frequentarem pouco as aulas presenciais. Assim, a pesquisadora teve que se deslocar várias vezes às faculdades, atrasando o processo de validação da escala. Além disso, algumas semanas foram prejudicadas, porque os alunos encontravam-se em semanas jurídicas, palestras fora da instituição, eventos na OAB, o que dificultou o acesso aos educandos.

Quanto aos grupos focais, por ser uma técnica de entrevista coletiva e que, para isso, necessitava ser gravada e filmada, a maioria que demonstrou interesse em participar, declinou do convite, ao conhecer os procedimentos. O segundo grupo focal (egressos que se encontram em situação de insucesso nas provas) levou um pouco mais de tempo para o término. Os envolvidos apresentaram dificuldade em falar sobre o assunto, em virtude de não obterem êxito perante as tentativas frustradas de aprovação no Exame da Ordem. Na seção a seguir, apresentamos os resultados obtidos com a pesquisa e a discussão com base nos autores elencados para este estudo.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO - RETRATOS DA LEITURA NOS CURSOS DE DIREITO ANALISADOS

Contemplando o primeiro objetivo deste estudo, qual seja, identificar como a leitura está configurada nos planos do curso, na prática dos alunos em sala de aula e no Escritório de Aplicação, foi necessário ter acesso aos Projetos Pedagógicos das 4 faculdades privadas que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Além disso, buscou-se analisar os preceitos das Diretrizes Curriculares específicas dos Cursos de Direito para se conhecer os conteúdos mínimos e se, neste documento, a leitura vem contemplada. Assim, objetivamos, com esta seção, apresentar os resultados da pesquisa, discutindo os dados à luz das teorias que nortearam este trajeto. Apoiamos essa análise nas obras de: Bakhtin (1997; 2000; 2002), Vygotsky (1984; 1987), Freire (1989; 2011), Kleiman; Moraes (2003), Santos; Boruchovitch; Oliveira (2009), Amorim (2008), Gasparin (2002), Solé (1998) e Rezende (2009), Silva (2011).

Antes de adentrarmos nos resultados, cabe lembrar alguns conceitos de leitura que foram trabalhados ao longo do percurso teórico deste trabalho, com base na literatura que assumimos. Solé (1998, p.21) define leitura como “objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens.”. Além disso, representa um processo de interação entre o leitor e o texto, em que se tenta obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura. E nesse sentido, aduz Vygotsky (1984; 1987) que o entrelace leitor/texto é estabelecido à luz da interação social. Importante salientar que leitura não se restringe ao decodificar de letras e palavras. Assim, “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (FREIRE, 2011, p. 14).

Silva (2011) pondera que a leitura vem facilitar o surgimento da reflexão e da tomada de posição, por isso mesmo, precisa ser colocada como um instrumento de participação e renovação cultural. Há de se fazer presente não só na escola de base, mas também no ensino superior, contemplada pelos projetos pedagógicos e pelas práticas em sala de aula. Com base nestes conceitos,

analisaremos os dados que foram coletados, com vistas a averiguar se estes são contemplados pelas faculdades analisadas, e, também, internalizados pelos acadêmicos e egressos pesquisados.

6.1 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS (EXCERTOS DOS PPPS, MATRIZES CURRICULARES E EMENTAS)

As Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Direito estabelecem os conteúdos mínimos que as instituições precisam contemplar em seus Projetos Pedagógicos, para uma formação de egressos não só com conhecimento técnico para aplicar a legislação vigente, mas sim, que atenda às demandas da sociedade e do mundo contemporâneo, por meio de uma formação humanista e cultural.

A leitura se constitui elemento essencial na formação de qualquer profissional, especialmente no âmbito jurídico. O artigo 4º da Resolução CNE/CES n. 9 de 29 de setembro de 2004 (Diretrizes Curriculares) estabelece em seu primeiro parágrafo:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; (grifo nosso)

Entretanto, ao analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos escolhidos para este estudo, percebe-se que há poucas disciplinas que trabalham leitura, estratégias de leitura ou textos que fujam do formato de lei. Duas faculdades sequer dispõem de uma disciplina destinada a esse fim e outras duas dividem os conteúdos com a disciplina de Metodologia.

A universidade pode se transformar em um local de vivências textuais múltiplas, que, segundo Rezende (2009), pode propiciar o aprofundamento da visão de mundo dos sujeitos e inspirar e/ou provocar o estabelecimento de nexos com desdobramentos criativos e significativos para o sujeito e para a sociedade.

A seguir apresentamos excertos de cada faculdade analisada, com os objetivos dos cursos, perfil do egresso e aspectos inerentes à leitura.

Quadro 3 – Excertos da Faculdade A

FACULDADE A

Objetivos, missão do curso e diferenciais:

O Curso de Direito tem projeto pedagógico inovador, associando o ensino à pesquisa aplicada. [...] proporciona formação humanística, técnica jurídica e prática. Já no primeiro semestre os discentes têm contato com a disciplina de **Metodologia de Pesquisa Jurídica possibilitando a elaboração crítica de estudos e trabalhos dentro das normas técnicas** exigidas inclusive para cursos de Pós-Graduação, o que será de primordial importância em sua carreira jurídica.

Parte Prática:

[...] **A prática jurídica é verificada ao final do curso no estágio curricular**, sendo que, os alunos têm contato real com os clientes e os processos interpostos.

O currículo do Curso de Direito abrange o que há de mais moderno para as carreiras jurídicas, colocando à disposição do bacharel uma abrangência globalizada em termos de realidade social, política e economia, cumprindo sempre as exigências dos padrões de qualidade do MEC, como segue:

Disciplinas que contemplam Leitura:

- Disciplinas Fundamentais Reflexivas: Introdução ao Estudo do Direito, Ciência Política, Latim, Sociologia Jurídica, **Linguagem Jurídica**, História do Pensamento Jurídico, Economia Política, Psicologia Aplicada ao Direito, Relações Econômicas Internacionais, Filosofia do Direito, Biodireito, Ética Geral e Profissional;

Fonte: a autora, com dados extraídos do Projeto Pedagógico e da página institucional (eletrônica)

Na Faculdade A percebe-se um marketing muito forte no que diz respeito à modernidade do curso, em que o diferencial se baseia em um projeto inovador, pautado nos argumentos “associando o ensino à pesquisa aplicada. [...] proporciona formação humanística, técnica jurídica e prática”. Ainda que o que apresentam haja pouco de novo, são argumentos recorrentes dos cursos privados na disputada do alunado.

A última atualização curricular do curso de Direito da Faculdade A ocorreu em 2011, em que algumas disciplinas foram trocadas de período de oferta. Existe uma, inclusive, que o coordenador entende ser aquela que trabalha leitura, a denominada “Linguagem Jurídica”. Entretanto, a ementa traz conteúdos referentes à

gramática e expressões jurídicas em latim, trabalha glossários forenses e interpretação das leis secas.

No primeiro ano do curso, a disciplina de Metodologia da Pesquisa Jurídica também poderia trabalhar com estratégias de leitura e práticas que iniciassem um trabalho de formação de leitores. Contudo, essa cadeira centra esforços na memorização das normas técnicas de apresentações de trabalhos (ABNT).

Os alunos têm contato com a prática apenas no último ano, quando do estágio obrigatório no Escritório de Aplicação. As disciplinas, ao longo dos quatro primeiros anos, se caracterizam por serem essencialmente teóricas. As leituras se dão, quase que exclusivamente, pautadas na legislação, seca ou comentada. Se os professores trabalhassem a resolução de casos práticos em sala de aula, desde as séries iniciais, a apropriação dos conteúdos por parte dos educandos, talvez, seria mais eficiente.

Quadro 4 – Excertos da Faculdade B

FACULDADE B

Objetivos, missão do curso e diferenciais:

[...] O **currículo da graduação é generalista** e enfatiza as Ciências Humanas. Os três primeiros anos são essencialmente teóricos, com **aulas de português**, sociologia, teoria do estado e economia, além de matérias específicas do Direito.

[...] Não falta vaga para o profissional que tem boa formação acadêmica, capacidade de absorver grande volume de informações e consegue se manter atualizado, na velocidade das mudanças da sociedade e das leis. **Nem todo bacharel em Direito se torna advogado. É possível seguir a carreira jurídica em órgãos públicos. Nesse caso, a não ser para a carreira na magistratura, é dispensável o exame da OAB**, mas o ingresso depende de concurso público.

Parte Prática:

Os três primeiros anos são essencialmente teóricos;

Nos trabalhos práticos, o aluno atua como juiz, promotor, parte, testemunha, jurado ou advogado em simulações de julgamentos.

Disciplinas que contemplam Leitura:

Disciplina Metodologia e Linguagem Jurídica.

Ementa - técnicas de estudo: leitura, análise de texto, resumo e fichamentos. Estrutura e organização de trabalho acadêmico de acordo com as normas técnicas. Pesquisa com produção do pensamento científico. Tipos de pesquisa e Caracterização. Abordagem quantitativa e qualitativa dos métodos e técnicas de investigação. Hipóteses. Variáveis. Construção e validação de instrumentos. Monografia: Elaboração de um projeto de pesquisa como requisito de aprovação.

Fonte: a autora com dados extraídos do Projeto Pedagógico e da página institucional (eletrônica)

A Faculdade B teve, no último Exame da Ordem, um índice de 5,88% de aprovação, não muito diferente das edições anteriores, cujo maior escore foi 16,95%. No próprio projeto pedagógico, já deixa explícito que algumas carreiras jurídicas dispensam a carteira da OAB, como um alento àqueles que não conseguirão a aprovação, ao invés de melhorar a qualidade do curso.

Esta faculdade chamou nossa atenção por manter um cursinho preparatório para OAB dentro da própria instituição, gerido pela mesma mantenedora, cobrando valores consideráveis de mensalidade. De certa forma, isso

reforça a ideia de mercantilização do ensino jurídico, como exemplo da Faculdade B, que vê, nos baixos índices de aprovação nos Exames da Ordem dos alunos da mesma instituição, um filão para continuar ganhando dinheiro, mesmo após a conclusão de seu curso.

Expressa que os três primeiros anos são compostos por aulas de português, entretanto, só existe uma disciplina de Metodologia e Linguagem Jurídica, cuja ementa mescla conteúdos de métodos científicos (alguns tópicos excessivos para alunos de primeiro ano) e linguística. A ementa contempla leitura e estratégias de leitura, porém, na prática de sala de aula, se reduz a um fazer de resumos e resenhas, sem que haja a mediação do professor nesse processo. Os alunos ainda argumentaram que não recebem os *feedbacks* dos trabalhos, ficando sem saber o que erraram e em que podem melhorar. Os três primeiros anos são essencialmente teóricos, deixando a prática para as séries finais, cumpridas no Núcleo de Prática Jurídica.

Quadro 5 – Excertos da Faculdade C

FACULDADE C

Objetivos, missão do curso e diferenciais:

O curso de Direito apresenta dois núcleos de aprofundamento: Direito público e Direito privado, possibilitando aos alunos, além da formação generalista, a aquisição de competências que os auxiliem na sua escolha profissional, dada a profusão das áreas de atuação.

Parte Prática:

Por meio da prática do estágio obrigatório, a partir do quarto ano o aluno tem contato com situações do universo do Direito, adquirindo experiência para poder atuar como magistrado, membro do Ministério Público, procurador, advogado geral da União, dos Estados e Municípios, defensor público estadual ou federal, delegado estadual ou federal, além das demais funções de servidor público no âmbito federal, estadual e municipal. Também pode atuar na advocacia privada, como profissional liberal ou como advogado empregado. Atua também em instituições de ensino, nas funções de magistério e pesquisador.

Disciplinas que contemplam Leitura:

NÃO FOI ENCONTRADA nenhuma disciplina que trata ou trabalha aspectos inerentes à leitura.

Fonte: a autora com dados extraídos do Projeto Pedagógico e da página institucional (eletrônica)

Na faculdade C não foi encontrada nenhuma ementa que trate da leitura, nem sequer na disciplina de Metodologia, como as demais analisadas. A prática forense também está centrada somente no estágio obrigatório, cursado nas últimas séries do curso.

Procuram ampliar o leque de formação do acadêmico, possibilitando uma formação que vai além da generalista. Trabalham com linhas de pesquisa e com eixos profissionalizantes, com algumas disciplinas optativas, em que o aluno escolhe conforme sua aspiração profissional, respeitando seu desejo de ingressar na área pública ou privada. Entretanto, o que aos olhos do aluno pode ser um diferencial do curso no qual está inserido, para a sua formação, isso pode representar uma lacuna de conhecimento.

Quadro 6 – Excertos da Faculdade D

FACULDADE D

Objetivos, missão do curso e diferenciais:

O Curso de Direito apresenta **um projeto inovador**, pois opta por um **curso voltado para o Direito Público, com ênfase na Administração Pública**. Salieta a necessidade de equilíbrio entre público e privado, cuja preocupação primordial é **formar profissionais com percepção ampla da realidade jurídica, política e social**. Do mesmo modo, registra especial atenção à conscientização do significado das diversas mediações e interações que o sistema jurídico contemporâneo proporciona dentro do Direito Público. **Oferece ao profissional um referencial humanístico e um preparo técnico capaz de buscar a realização da justiça, do bem comum e da paz social**. O graduado em Direito recebe o título de Bacharel em Direito.

Parte Prática:

Capacita-os a analisar e compreender o fenômeno jurídico em todos os seus planos, **conciliando a prática com a teoria**, realizando a experiência jurídica de forma plena e eficaz, **por intermédio do Núcleo de Prática Jurídica**.

Disciplinas que contemplam Leitura:

PORTUGUÊS APLICADO AO DIREITO

Ementa:

Linguagem e Comunicação Jurídica; Níveis de linguagem no discurso jurídico. Vocabulário Jurídico; Figuras de Linguagem na Comunicação Jurídica; Aspectos gramaticais relevantes; Estruturas Verbais na Linguagem Forense; Estrutura do texto jurídico; Textualidade, coesão e coerência; Escritos Forenses: Petição, Procuração, Requerimento Judicial, Contrato de Honorários Advocatícios e Termo de Queixa. **Objetivos** - Revisão de conteúdos linguísticos; Conhecimento de vocabulário jurídico, da organização e construção de textos jurídicos a partir da utilização do raciocínio lógico, persuasão e reflexão crítica; Compreensão das estruturas de textos jurídicos, visando a aplicação das normas jurídicas no contexto social.

Fonte: a autora com dados extraídos do Projeto Pedagógico e da página institucional (eletrônica)

O diferencial da Faculdade D centra-se na formação específica e centrada na área Pública, ou seja, todo o eixo de disciplinas profissionalizantes têm este enfoque. É um projeto inovador, único na região, entretanto, ao cursá-lo, o aluno deverá ter clareza se é nessa área que realmente deseja atuar, haja vista que alguns conteúdos da esfera privada serão superficiais, deixando uma lacuna em sua formação. A Instituição preocupa-se em oferecer não só uma formação técnica, mas, humanista, com vistas a contribuir com a sociedade na qual o aluno está inserido.

Na Faculdade D, assim como nas demais, a prática se concentra nas séries finais, por meio do estágio obrigatório, realizado no Núcleo de Prática Jurídica. Neste Projeto Pedagógico foi encontrada a disciplina de Português Aplicado ao Direito, que apresenta uma ementa com excesso de conteúdos, para ser ofertada em um único semestre. O professor que a ministra realiza uma revisão da Língua Portuguesa que é aplicada ao ensino médio e, por meio dela, a leitura é trabalhada, porém, como atividade extraclasse, justamente porque não há tempo hábil para discussão em sala. Segundo o docente, ele deixa uma pasta na empresa responsável por fotocópias, com mais de 30 textos, que o aluno procura se tiver interesse. Pela fala do professor, fica claro que não há mediação por parte dele, nem tampouco há espaço para discussões dos textos sugeridos. Cabe destacar que a referida disciplina está focada em linguagem jurídica, argumentação jurídica, e leituras técnicas, centradas na legislação.

6.2 VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Buscando responder aos questionamentos elencados na problematização, e, por não encontrarmos nenhum instrumento de pesquisa específico para coletar dados acerca da leitura no curso de Direito, surgiu a necessidade de criarmos e validarmos um instrumento de coleta, contendo 32 afirmativas, em escala Likert de 5 pontos, empregado para levantar dados junto aos alunos das últimas séries dos cursos de Direito, elencados como amostra (322 pesquisados). Para complementar as informações, foram realizados dois grupos focais com egressos, para os quais a pesquisadora criou um roteiro de entrevista semiestruturado.

6.2.1 Instrumento com afirmativas em Escala Likert

6.2.1.1 Análise Fatorial EXPLORATÓRIA de evidência de validade para a escala Diagnóstico da Leitura no Curso de Direito

Após a elaboração do instrumento com 32 afirmativas em escala Likert, este foi aplicado a uma amostra de 322 acadêmicos de 4º e 5º anos do Curso de Direito de Instituições Privadas de Ensino. O tamanho da amostra buscou contemplar o quantitativo de pelo menos 10 pesquisados para cada item do instrumento.

Posterior à aplicação do instrumento, os dados foram submetidos ao **Teste de Esfericidade de Bartlett**, empregado para averiguar compatibilidade de aplicação do método da análise fatorial exploratória, o qual constatou correlação entre os itens, tornando possível a análise fatorial ($\chi^2[190; N=322]=1081,200; p<0,001$). A medida de adequação da amostra foi averiguada com o índice de **Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)** de **0,703**. A análise fatorial, por componentes principais e com rotação *varimax*, indicou estrutura de três fatores para a escala, *eigenvalues* acima de 1,0 e capazes de explicar 35,72% da variância total.

Em seguida, realizou-se uma rotação *varimax* forçada para os 3 fatores, conforme se depreende da Tabela 5, pela qual se explicita a distribuição dos itens por fator e suas respectivas cargas fatoriais.

Tabela 5 - Distribuição dos itens por fator e suas respectivas cargas fatoriais.

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3
A1 Optei por cursar Direito por influência de meus pais.			
A2 Optei por cursar Direito por ser uma carreira promissora.			
A3 O Curso de Direito dá <i>status</i> , por isso, é tão procurado.			
A4 O curso de Direito exige muito do aluno no que concerne à leitura.			
A5 Os professores, de forma geral, trabalham leitura em sala de aula.		0,675	
A6 A leitura é pouco exigida pelos professores do curso.			
A7 Gostaria que os professores discutissem os textos em sala de aula.			
A8 A experiência do professor agrega valor ao que está escrito no texto.		0,438	
A9 Recorro à biblioteca sempre que preciso realizar um trabalho da universidade.		0,579	
A10 Utilizo estratégias de leitura para melhor compreensão dos textos.	0,456		
A11 Leio porque o curso exige, mas, não sinto prazer em realizar essa tarefa.			
A12 Gosto de ler em meu tempo livre.			
A13 Passo a maior parte do meu tempo livre navegando na internet, especialmente nas redes sociais.			0,462
A14 Quando leio os textos do curso procuro grifar as partes mais importantes e faço anotações nos mesmos.	0,498		
A15 No estágio, utilizo modelos prontos de petições para facilitar e agilizar o trabalho.			0,473
A16 Dedico pelo menos 2 horas do meu dia, além da sala de aula, para estudo.			
A17 Me considero preparado para ser aprovado no Exame de Ordem porque o Curso de Direito dessa Instituição fornece a base para que isso ocorra.			
A18 Leio pelo menos 1 livro inteiro a cada 3 meses.	0,663		
A19 A leitura representa para mim fonte de conhecimento para a vida	0,731		
A20 A leitura representa para mim fonte de conhecimento e atualização profissional.	0,633		
A21 Ler exige muito esforço e provoca cansaço.			
A22 Cresci em um ambiente de leitura. Meus pais (ou responsáveis) liam muito.			
A23 Meus pais (ou responsáveis) liam histórias para mim quando eu era criança.			

Fonte: a autora.

Tabela 5 - Distribuição dos itens por fator e suas respectivas cargas fatoriais.
(Continuação)

Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3
A24 Aprendo mais quando estudo em grupo, com colegas da sala.			
A25 Farei um curso preparatório para passar no Exame da Ordem.			0,464
A26 Raramente vou à biblioteca, a internet fornece as fontes bibliográficas necessárias para a fundamentação dos trabalhos da universidade.			0,513
A27 Li mais de 4 livros inteiros nesse último ano.	0,652		
A28 Não me restrinjo aos livros indicados pelos professores, procuro ler além do exigido pela universidade.	0,622		
A29 Tento me organizar, mas, acabo deixando para estudar na véspera das provas.			0,727
A30 A sobrecarga de atividades do curso é tanta que não temos tempo para pensar.			0,536
A31 Os professores do curso estão comprometidos com a aprendizagem dos alunos.		0,633	
A32 O professor tem forte influência na formação de leitores.		0,595	

Fonte: a autora.

Os fatores se agruparam como **Fator 1 – Estratégias de Leitura**, com 7 itens (10,14, 18, 19, 20, 27, 28); **Fator 2 – Mediação do Professor e Aprendizagem Dialógica**, com 5 itens (5, 8, 9, 31, 32), e o **Fator 3 – Ausência de Estratégias Metacognitivas**, com 4 itens (13, 15, 29, 30). Cabe salientar que a menor carga fatorial foi de **0,49** e a maior carga fatorial foi de **0,72**. Embora os itens 13 e 15 tenham carregado para o Fator Ausência de Estratégias Metacognitivas, acreditamos que estes dois elementos poderiam ser estratégias e não a ausência, haja vista que o fato de o indivíduo estar navegando na *internet* não quer dizer que esteja ocioso ou procrastinando suas atividades, mas sim, pode ser que esteja realizando leituras de artigos, *e-books*, participando de fóruns de discussão, ou realizando cursos *on-line*, atividades que se tornaram usuais com o advento da tecnologia inserida no processo de ensino e aprendizagem. O uso de modelos prontos no estágio também pode ser uma estratégia, planejada previamente, para otimizar o seu tempo.

Vale esclarecer que os itens 1, 2, 3, 4,11,12 (motivação para aprender); 6,7 (mediação do professor), 16, 24, 25, 26 (estratégias de leitura e estudo); 22 e 23 (aprendizagem dialógica) foram excluídos do instrumento, por apresentarem carga fatorial fora do padrão paramétrico. Entretanto, a autora deste

trabalho decidiu aproveitar os itens para constituir outro formulário, que será empregado em estudos futuros, a título complementar de informações, pois se consideram relevantes para um diagnóstico mais apurado das turmas analisadas. Os itens 17 e 21 (não se encaixavam na literatura adotada, portanto, desconsiderados como fatores) foram excluídos totalmente, não sendo adaptados para estudos futuros.

A Tabela 6, a seguir, explicita os componentes ordenados por subescalas ou fatores, assim como os respectivos valores do *alpha* de *Cronbach*, demonstrando a consistência interna do instrumento com índices aceitáveis. Entretanto, para o fator 3, ausência de estratégias metacognitivas, não houve consistência interna apresentando um *alpha* de *Cronbach* de 0,49. É possível que para esta população elencada como amostra, esses itens não tenham revelado o que seriam estratégias metacognitivas. Além disso, são fenômenos subjetivos, difíceis de captar por um instrumento.

Tabela 6 - Itens das subescalas por fatores e respectivos valores do *alpha* de Cronbach.

Itens	Fator	Alpha de Cronbach
A10 Utilizo estratégias de leitura para melhor compreensão dos textos	Fator 1 – Estratégias de Leitura	0,72
A14 Quando leio os textos do curso procuro grifar as partes mais importantes e faço anotações nos mesmos.		
A18 Leio pelo menos 1 livro inteiro a cada 3 meses.		
A19 A leitura representa para mim fonte de conhecimento para a vida		
A20 A leitura representa para mim fonte de conhecimento e atualização profissional.		
A27 Li mais de 4 livros inteiros nesse último ano.		
A28 Não me restrinjo aos livros indicados pelos professores, procuro ler além do exigido pela universidade.		
A5 Os professores, de forma geral, trabalham leitura em sala de aula.	Fator 2 – Mediação do Professor / Aprend. Dialógica	0,61
A8 A experiência do professor agrega valor ao que está escrito no texto.		
A9 Recorro à biblioteca sempre que preciso realizar um trabalho da universidade.		
A31 Os professores do curso estão comprometidos com a aprendizagem dos alunos.		
A32 O professor tem forte influência na formação de leitores.		
A13 Passo a maior parte do meu tempo livre navegando na internet, especialmente nas redes sociais.	Fator 3 – Ausência de Est. Metacog.	0,49
A15 No estágio, utilizo modelos prontos de petições para facilitar e agilizar o trabalho.		
A29 Tento me organizar, mas, acabo deixando para estudar na véspera das provas.		
A30 A sobrecarga de atividades do curso é tanta que não temos tempo para pensar.		

Fonte: a autora.

A análise fatorial exploratória apontou uma média de pontos de 27,03 ($DP=5,04$) para utilização de estratégias de leitura, com pontuação mínima atingida de 7 ($n=1$, 0,3%) e máxima de 35 ($n=10$, 3,1%) maior pontuação possível na escala. Enquanto para Mediação do Professor e Aprendizagem Dialógica a média foi de 20,12 pontos ($DP = 3,31$). Por fim, para Ausência de Estratégias Metacognitivas a média foi de 12,12 pontos ($DP=3,36$).

Partindo-se destes dados é possível observar que 56,02% dos estudantes ($n=181$) apresentaram pontuação inferior à média de pontos alcançados, demonstrando a não utilização de estratégias de leitura. O que atesta o nível baixo de compreensão em leitura apresentado pelo Teste de Cloze que foi aplicado ao mesmo público.

A análise indica que 51,2% dos estudantes ($n=165$) pontuaram acima da média quanto à mediação do professor/aprendizagem dialógica. O que se significa dizer que os pesquisados consideram importante a mediação do professor no processo de formação de leitores e acreditam que a experiência deste sujeito agrega valor aos textos lidos.

Com base nos resultados, constatou-se uma pontuação média de 12,12($DP=3,36$) para ausência de estratégias metacognitivas, com pontuação mínima de 4 ($n=4$, 1,3%) e máxima 20 ($n=1$, 0,3%), maior pontuação possível na escala. A análise indica que 46,2% dos estudantes ($n=149$) pontuaram acima da média quanto à ausência de estratégias metacognitivas.

6.2.1.2 Discussão complementar dos dados

A partir dos dados coletados pelos 16 itens validados da Escala Diagnóstico da Leitura no Curso de Direito é possível fazer algumas inferências. Antes, porém, vale resgatar o conceito de leitura, com base na literatura que assumimos.

Leitura é um processo interativo e construtivo, no qual entram em jogo as relações entre as diferentes partes do texto e os conhecimentos prévios do leitor. O processo de compreensão envolve a coordenação de múltiplos fatores: os objetivos visados pela leitura, as circunstâncias em que ela ocorre e as características pessoais do leitor (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p.13).

Quanto à exigência de leitura no curso, a maioria dos educandos respondeu positivamente, representando 90,1% da população pesquisada ($n=293$). O que nos leva a crer que os professores solicitam trabalhos que envolvem leitura, e exigem uma sobrecarga de textos extraclasse. Contudo, conforme apontado pelos pesquisados, a leitura é pouco trabalhada sob a mediação do professor, conforme demonstra a tabela 7 a seguir, tampouco é discutida no coletivo, o que auxiliaria a apropriação dos conceitos por parte dos alunos.

Tabela 7 – Leitura com a mediação dos professores

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
87	99	15	107	10	4
27,01%	43,42%	4,62%	33,22%	3,10%	1,23%

Fonte: a autora

Em análise aos projetos pedagógicos dos cursos partícipes deste estudo, foi possível observar ementas com excessos de conteúdos, sendo ofertadas em um único semestre, o que, de certa forma, explica o motivo pelo qual o docente opta por indicar as leituras como atividade extraclasse e que cobre isso como trabalho (por meio de seminários, resumos ou resenhas).

“Se ensinamos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender **de forma autônoma** em uma multiplicidade de situações.” (SOLÉ, 1998, p.47, grifamos). Parece fundamental a ideia de que um ensino de qualidade não é apenas aquele que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte dos educandos.

É raro o docente que traz e enriquece essas discussões para o âmbito da sala de aula. Os alunos têm consciência que a experiência do professor agregaria mais valor ao que foi lido e desejam que essa cultura seja inserida no Curso de Direito, conforme pode ser observado pela tabela 8, a seguir.

Tabela 8 – Contribuição do professor para a compreensão do texto

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
5	11	17	79	207	6
1,54%	3,38%	5,23%	24,31%	63,69%	1,85%

Fonte: a autora

A carga de leitura no curso de Direito é alta, porém, como demonstrado nesta pesquisa, com pouca mediação do professor. Os alunos que compuseram a amostra deste trabalho expressaram o desejo de que os professores trabalhassem leitura em sala de aula, representados por 74,69% ($n=243$), alegando que a experiência do professor agrega valor ao que se encontra registrado nos textos (88% concordam, parcial ou totalmente / $n=286$). Este desejo pode estar correlacionado, em função dos postulados jurídicos serem mais técnicos, ou seja, rasos quanto à cultura geral. Trabalham em cima da legislação. Fica evidente que a experiência do docente, seja como advogado, juiz ou pesquisador, elucidaria e favoreceria a compreensão. A tabela 9 elucida a opinião dos educandos no que concerne à influência dos professores na formação de leitores no ensino superior.

Tabela 9 – Influência do professor na formação de leitores

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
7	21	45	97	151	4
2,15%	6,46%	13,85%	29,85%	46,46%	1,23%

Fonte: a autora

Ainda com relação à contribuição do professor, os pesquisados consideram que o docente tem forte influência na formação de leitores e que isso pode ser dar no Ensino Superior. Concordam totalmente com a afirmativa 46,46% ($n=151$) além dos 29,85% ($n=97$) que concordam em parte. Somados, estes índices representam 76,3%, parcela considerável da amostra. Discordaram totalmente da afirmativa apenas 2,15% ($n=7$) com 6,46% ($n=21$). Mostraram-se indiferentes 13,85% ($n=45$), além de 1,23% ($n=4$) que não respondeu à questão. Estes últimos escores podem estar correlacionados com algumas experiências negativas que tiveram na graduação, como aqueles que só pedem resumos e resenhas, e que

tornam a leitura algo pesado e enfadonho. Não conseguem despertar no aluno o prazer pelos livros.

O professor exerce a função de guia, medida que deve garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que se traduzem nos objetivos e conteúdos prescritos pelos currículos em vigor em um determinado momento (SOLÉ, 1998, p. 76).

No tocante às estratégias de leitura pode-se inferir, com base nos dados levantados pela escala recém construída e explicitados pela tabela 10, que, mesmo com o advento da *internet*, os alunos das faculdades investigadas ainda recorrem à biblioteca para realizar os trabalhos acadêmicos. Concorda totalmente com esta afirmativa 44,31% dos pesquisados ($n=144$), com mais 35,69% ($n=116$) que concorda em parte, talvez pelo fato de que alguns trabalhos são práticos, a exemplo da elaboração de petições em que os alunos buscam modelos prontos pela *internet* ou por *softwares* particulares. Ainda assim, existe uma pequena parcela que discorda totalmente, ou seja, raramente recorre à biblioteca, perfazendo 3,38% ($n=11$) somados aos 8,31% que discorda em parte ($n=27$). Aos acadêmicos que marcaram “indiferente” 6,77% ($n=22$) pode-se atribuir o fato aos *sites* de busca, por meio dos quais é possível encontrar livros digitalizados, artigos científicos, peças prontas, dispensando, em alguns momentos, o uso da biblioteca.

Tabela 10 – Frequência à biblioteca

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
11	27	22	116	144	5
3,38%	8,31%	6,77%	35,69%	44,31%	1,54%

Fonte: a autora

Ainda que não frequente à biblioteca, supõe-se que se utilizam de estratégias de leitura para melhor compreender os textos, conforme se observa pela tabela 11 a seguir. O que não fica claro só com os dados levantados é se o acadêmico, ao responder ao formulário, tinha clareza acerca do conceito de estratégias. Destarte, 67,69% concorda, em parte ou totalmente, que utilizam estratégias de leitura no curso ($n=220$), número significativo mediante o tamanho da amostra. Apenas 5,85% ($n=19$) discordam totalmente, seguidos por 6,15% ($n=20$)

que discordam em parte. Relevante na tabela 11 é a quantidade de pessoas que se mantêm indiferentes ao uso de estratégias, 18,77% ($n=61$) o que pode ser atribuído ao fato de não as conhecerem, tampouco discernirem acerca do quanto podem ser úteis para a compreensão dos textos e assimilação dos conteúdos.

Tabela 11 – Estratégias de Leitura

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
19	20	61	118	102	5
5,85%	6,15%	18,77%	36,31%	31,38%	1,54%

Fonte: a autora

“As estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara.” (SOLÉ 1998, p. 71). O ensino de estratégias de leitura/ensino pode ser conduzido pela mediação do professor. Entretanto pelos dados coletados foi possível perceber que ainda há espaço para que o corpo docente realize este trabalho, haja vista que é possível no ensino superior “promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos.” (SOLÉ, 1998, p.17). As situações de ensino e de aprendizagem se complementam com as estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática mediada, através da qual o professor proporciona aos alunos subsídios necessários para que possam, paulatinamente, atingirem um nível mais elevado de compreensão em leitura.

Corroborando a interpretação dos dados anteriores, no que diz respeito ao desconhecimento acerca das estratégias, a afirmativa 4, expressa na Tabela 12, deixa claro que alguns dos que responderam não utilizá-las, informaram que fazem marcações e anotações nos textos, o que representa, sim, o uso de estratégias de leitura.

Tabela 12 – Grifos e anotações nos textos

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
5	11	17	79	207	6
1,54%	3,38%	5,23%	24,31%	63,69%	1,85%

Fonte: a autora

O ensino jurídico requer dedicação por parte dos alunos para além da sala de aula, especialmente aos das séries finais, em virtude da proximidade do Exame da Ordem, em que se faz importante revisar conteúdos que foram apreendidos nas séries iniciais do curso. Oportuno aqui mencionar o pensamento de Rezende (2009, p. 26), acerca da construção do conhecimento que se dá ‘tijolo’ com tijolo, conhecimento anterior com um novo, a ligar-se, propiciando um conhecimento que contempla iniciais, anteriormente já assumidos, mas que podem alterar-se representando um ‘salto’, um novo posicionamento, diferenciando dos anteriores.” A Tabela 13 indica se os educandos pesquisados leem outros materiais além daqueles indicados pelos professores, para complementar os estudos.

Tabela 13 – Leituras além das exigidas pelo curso

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
35	51	43	113	79	4
10,77%	15,69%	13,23%	34,77%	24,31%	1,23%

Fonte: a autora

Dos 322 pesquisados, 24,31% realizam leituras além das que são exigidas pelos professores do curso ($n=79$), seguidos por 34,77% que concordam em parte com essa afirmativa ($n=113$). É um quantitativo expressivo diante das correções dos testes de Cloze que ainda discorreremos nesta seção, haja vista que o percentual de acertos foi muito baixo. Se o aluno, além da carga já exigida pelo curso, ainda lê outros livros, era esperado que o nível de compreensão em leitura estivesse maior.

Com relação à ausência de estratégias metacognitivas, elaboramos 4 afirmativas, quais sejam: “Passo a maior parte do meu tempo livre navegando na *internet*, especialmente nas redes sociais;” “No estágio, utilizo modelos prontos de petições para facilitar e agilizar o trabalho;” “Tento me organizar, mas, acabo deixando para estudar na véspera das provas;” “A sobrecarga de atividades do curso é tanta que não temos tempo para pensar”. A tabulação destas questões foram expressas nas tabelas 14 a 17. Na tabela 14 a seguir, apresentamos os dados com relação ao uso das redes sociais, em que, nesta escala, entendemos não ser

este meio utilizado para estudo, e sim, para bate-papos fora dos conteúdos do curso.

Tabela 14 – Uso de Redes Sociais

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
15	74	43	62	127	4
4,62%	22,77%	13,23%	19,08%	39,08%	1,23%

Fonte: a autora

Um número considerável de pesquisados alegou passar a maior parte de tempo livre navegando pelas redes sociais, com 58,16% ($n=189$) que concordam total ou parcialmente com essa afirmativa, contra 22,77% ($n=74$) que discordam em parte e somente 4,62% ($n=15$) que discordam totalmente. É possível que uma fração deste tempo seja empregada para estudos, considerando a quantidade de material bibliográfico disponível hodiernamente em meio eletrônico. Entretanto, comparando-se com a quantidade de educandos que respondeu que tenta se organizar, mas, acaba deixando para estudar às vésperas das provas (Tabela 16), conclui-se que há procrastinação das tarefas em detrimento do uso recreativo das redes sociais. Na tabela 15 a seguir, expressamos a utilização de modelos prontos para a confecção das petições a serem elaboradas no estágio do último ano do curso de Direito.

Tabela 15 – Utilização de modelos prontos no Estágio

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
39	41	21	155	64	5
12,00%	12,62%	6,46%	47,69%	19,69%	1,54%

Fonte: a autora

Com relação aos modelos prontos empregados para realizar as petições e demais expedientes do trabalho (leia-se estágio nos núcleos de prática jurídica), 19,69% concorda totalmente ($n=64$); 47,69% ($n=155$) concorda em parte, o que somados geram um índice de 67,38%. Dos respondentes, 6,46% ($n=21$) se mostrou indiferente e 1,54% não respondeu à questão. A adoção destes instrumentos pode ser uma estratégia utilizada para gerir melhor o tempo e as atividades da rotina do advogado, entretanto, quando se trata de educandos em

processo de aprendizagem, essa prática pode não ser tão salutar, especialmente para aqueles que passarão pelas provas da OAB, considerando que para esses exames é proibido o uso dos formatos prontos. O egresso precisará redigir uma peça com base naquilo que apreendeu em sala de aula.

Na Tabela 16 expusemos os dados acerca da organização dos estudos dos educandos pesquisados. O objetivo desta questão era investigarmos se os estudantes utilizavam-se de estratégias de estudo/leitura para compreender melhor os conteúdos e também para estudar para as provas.

Tabela 16 – Organização dos estudos para as provas

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
44	47	28	121	80	5
13,54%	14,46%	8,62%	37,23%	24,62%	1,54%

Fonte: a autora

Alguns acadêmicos ainda se mantêm refratários à organização dos estudos e ao uso de estratégias de leitura. Seria salutar que as IES ofertassem alguma disciplina, ou grupos de estudos que abordassem as temáticas, por meio de uma aprendizagem dialógica, para que, assim, os educandos conseguissem atingir o perfil do egresso estipulado no projeto pedagógico.

Tabela 17 – Sobrecarga de atividades do curso

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
74	59	41	106	40	5
22,77%	18,15%	12,62%	32,62%	12,31%	1,54%

Fonte: a autora

Pela Tabela 17 apresentam-se os dados com relação à sobrecarga de atividades. Concordam com essa afirmativa, total ou parcialmente, 59% ($n=192$) dos entrevistados. Este quantitativo pode estar correlacionado à falta de estratégias metacognitivas, em que o acúmulo de tarefas acadêmicas se dê em face da ausência de planejamento e organização do educando, ausência de estratégias de estudo e também pela falta de conhecimento de si próprio, bem como das tarefas a serem realizadas.

Quanto ao gosto pela leitura, os dados podem ser animadores, haja vista que pelo menos 43,69% ($n=142$) dos pesquisados declaram que sentem prazer em realizar leituras, contra apenas 6,77% ($n=22$) que manifestaram ler apenas porque o curso exige, não sentindo prazer algum em realizar essa tarefa. Além disso, somados os que concordam totalmente e parcialmente, temos 65,23% ($n=212$) dos pesquisados que afirmam gostar de ler em seu tempo livre, o que demonstra que a leitura representa, para esses sujeitos, uma atividade prazerosa.

A pesquisa desenvolvida pelo Instituto Pró-livro, realizada em 2007 e publicada por Galeno Amorim (2008), considera leitor ativo o sujeito que tenha lido pelo menos 4 livros inteiros em um ano. Assim, inquirimos na Afirmativa 9 do instrumento validado se eles haviam lido o mesmo quantitativo. Podemos considerar pelos dados apresentados na Tabela 18, que da amostra de 322 alunos, apenas 30,77% ($n=100$) são leitores ativos. Considerando a carga alta de leitura relatada pelos mesmos sujeitos, esse número é relativamente baixo, especialmente se somarmos aqueles que discordam parcial ou totalmente, gerando um índice de 46,77% ($n=152$).

Tabela 18 – Quantidade de livros lidos no último ano

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
71	81	33	100	36	4
21,85%	24,92%	10,15%	30,77%	11,08%	1,23%

Fonte: a autora

Com relação ao preparo para realizar as provas da OAB, inquirimos aos pesquisados, se eles se consideram preparados para superar esta etapa, bem como se as IES conseguiram oferecer o preparo necessário para obter êxito nas provas. Estes dados foram expressos na Tabela 19, a seguir:

Tabela 19 – Preparo para as provas da OAB (oferecido pela IES)

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
118	45	28	71	60	3
36,31%	13,85%	8,62%	21,85%	18,46%	0,92%

Fonte: a autora

Pelos resultados apresentados na Tabela 19, metade dos pesquisados considera que a faculdade não ofereceu o preparo necessário para que possam obter êxito nos Exames da Ordem, representados por 36,31% ($n=118$) que discordam totalmente com a afirmativa e 13,85% ($n=45$) que discorda em parte. Mostraram-se indiferentes 8,62% ($n=28$), podendo estar mascarado neste número um descontentamento para com o curso. Apenas 18,46% ($n=60$) considera que a faculdade cumpriu o seu papel de preparar o educando para carreira profissional, o que subentende, em alguns aspectos, o preparo para as provas da OAB. A seguir, na Tabela 20, podemos observar o senso de autoeficácia dos alunos frente ao desafio de passar no Exame da Ordem.

Tabela 20 – Preparo para o Exame (senso de autoeficácia)

DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO EM PARTE	INDIFERENTE	CONCORDO EM PARTE	CONCORDO TOTALMENTE	NÃO RESPONDERAM
29	23	45	77	144	7
8,92%	7,08%	13,85%	23,69%	44,31%	2,15%

Fonte: a autora

Corroborando os dados da Tabela anterior, os dados expressos na Tabela 20 apresentam que 44,31% ($n=144$) concordam totalmente com a afirmativa de que farão um cursinho preparatório para o Exame da Ordem, somando-se aos 23,69% ($n=77$), o que reforça a ideia de que para boa parte da amostra a faculdade não ofereceu o aporte necessário para transpor essa barreira. Apenas 8,92% declaram que não buscarão apoio nos cursinhos, além dos 7,08% ($n=23$) que concordam em parte. Mais uma vez os alunos que se mostraram indiferentes foi considerável, com 13,85% ($n=45$) talvez ainda não se sintam confiantes por estarem no quarto ano ainda.

As pessoas que se sentem seguras com relação ao seu desempenho futuro no Exame da Ordem possuem um grau elevado de autoeficácia, que conforme Bandura (1997) são sujeitos que acreditam ser capazes de vencer obstáculos, possuem grau de confiança considerável, o que favorece, em alguns aspectos o êxito.

Por fim, com a colaboração dos 322 pesquisados foi possível atingir o objetivo almejado, que subentendia a validação de um instrumento, além de elucidar aspectos inerentes à leitura na graduação de Direito com base nas

respostas tabuladas. O que nos auxiliou a compreender que a formação de leitores no curso de Direito pode melhorar o desempenho nas provas do Exame de Ordem, haja vista que a maior dificuldade dos egressos centra-se na segunda fase, constituída pelas provas práticas, em que se exige uma leitura crítico-reflexiva, além de habilidade de escrita. Ficou claro também o desejo que os alunos têm de que os docentes trabalhem os textos em sala de aula, favorecendo uma aprendizagem dialógica, conforme os preceitos de Bakhtin (2000).

6.2.2 Roteiro semiestruturado de entrevista – Teste Piloto em entrevistas individuais

Conforme explicitado em linhas alhures, foi elaborado um roteiro semiestruturado de entrevista, o qual, após avaliação de 3 pesquisadores (juízes), foi aplicado a uma pequena amostra de 4 egressos, como teste piloto. Para garantir a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados, optou-se por codificá-las com P1; P2; P3, P4. O Quadro 7, a seguir, apresenta as credenciais acadêmicas dos juízes que contribuíram para este estudo.

Quadro 7 – Identificação dos Entrevistados (Teste Piloto)

IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	
<p>P1 – egressa do curso de Direito (26 anos) que obteve o grau de bacharel em 2009. Passou no primeiro Exame da Ordem que prestou (2010). Estudou em uma universidade pública do Paraná. Fez cursinho preparatório para OAB, por insegurança, pois não se considerava preparada para a prova. Já advoga em escritório próprio há 2 anos.</p>	<p>P2 – egresso do curso de Direito (23 anos) que obteve o grau de bacharel em 2011. Passou no primeiro Exame da Ordem que prestou (2012). Estudou em uma faculdade privada do Norte do Paraná. Advoga em um escritório associado há 6 meses.</p>
<p>P3 – egressa do curso de Direito (29 anos) que obteve o grau de bacharel em 2007. Ainda não passou no Exame da Ordem. Já realizou as provas por 3 vezes. Nas duas primeiras tentativas não passou nem na primeira fase. Na última vez passou para segunda fase, entretanto, não obteve êxito na última prova. Atualmente encontra-se matriculada em um cursinho preparatório e prestará a prova em junho de 2013. Presta serviços de advogada paralegal em um escritório de advocacia.</p>	<p>P4 – egressa do curso de Direito (24 anos) que obteve o grau de bacharel em 2011. Ainda não passou no Exame da Ordem. Já realizou as provas por 2 vezes e não passou nem para segunda fase em ambas tentativas. Estuda por conta própria e não buscou ajuda em nenhum cursinho preparatório. Assessora o pai (que é advogado e tem escritório próprio) na redação das peças e atendimento à cliente.</p>

Fonte: a autora

Após a transcrição das falas, foram elencados trechos e divididos por categorias para a análise de conteúdo, a qual relatamos a seguir.

Quadro 8 – Trechos das Entrevistas e Categorias (Teste Piloto)

CATEGORIAS	TRECHOS DAS ENTREVISTAS
MOTIVAÇÃO PARA O CURSO	<p><u>INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA</u></p> <p>P3 – “escolhi o Direito porque minha família tem bastante advogado e todos muito bem de vida [<i>risos tímidos</i>].”</p> <p>P4 – “na verdade queria trabalhar com meu pai que já tem um escritório e cresci vendo ele trabalhar na área”</p> <p><u>OPORTUNIDADE DE CARREIRA / TRABALHO</u></p> <p>P1 – “optei por fazer o curso de Direito porque é um curso que tem muita oportunidade de trabalho, concurso público tem bastante também, acho que é uma boa carreira”</p> <p>P2 – “quero fazer concurso público e vejo que a área que oferece maior número de vagas é o Direito, por isso escolhi fazer o curso”</p>
CONTRIBUIÇÃO DO CURSO PARA A CARREIRA	<p>P1 – “contribuição ímpar. Não seria a profissional que sou hoje se não tivesse feito um curso de qualidade. Na verdade a universidade aponta caminhos, norteia com os conteúdos, a prática só adquirimos na atuação cotidiana mesmo, aprendendo com cada cliente, com cada ação impetrada”.</p> <p>P1 – “o estágio curricular obrigatório, aquele que é feito nos últimos anos, lá no EAAJ é bem próximo da realidade que enfrentamos após a graduação. Alguns clientes que tenho hoje comecei a atendê-los no Escritório de Aplicação.</p> <p>P2 – “acredito que sim, ainda recorro a alguns textos da faculdade, cadernos ... a universidade dá uma boa base para começarmos, o restante é prática. Encontrei bastante dificuldade no começo, mas, creio que todas as profissões são assim...”</p> <p>P3 – “em parte, na verdade ainda não dá para saber, porque não advogo de verdade, ainda não tenho a carteira, mas, elaboro petições, peças, mas sinto que poderia ter sido melhor”</p> <p>P4 – “estou certa que poderia ter tido um suporte maior da faculdade. Algumas disciplinas poderiam ter sido melhor ministradas”</p>

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 8 – Trechos das Entrevistas e Categorias - Teste Piloto – (continuação)

CATEGORIAS	TRECHOS DAS ENTREVISTAS
AULAS NA UNIVERSIDADE /FACULDADE	<p>P1 – “as aulas até eram boas, mas, bem cansativas, muito conteúdo e pouca atividade prática.”</p> <p>P2 – “as aulas eram pesadas, cansativas, mas, eu gostava, queria muito ser advogado”</p> <p>P3 – “as matérias do primeiro ano são muito teóricas, muito chatas dá sono assistir aula e não tem muito a ver com a atuação do advogado em si.”</p> <p>P4 – “eram monótonas e sem aplicabilidade, os professores só jogam a matéria e a gente tem que se virar”</p>
METODOLOGIAS EM SALA DE AULA	<p>P1 – “os professores contratados, aqueles temporários são mais dinâmicos, os concursados já ficam reclamando e contando os dias para a aposentadoria, tínhamos que estudar por conta”</p> <p>P2 – “aulas expositivas, quadro e giz, textos e mais textos. Assim foram meus 5 anos de curso”</p> <p>P3 – “Depois do segundo ano começou a ter conteúdo mais prático daí ficou melhor.”</p> <p>P3 – “Acho que contribuiu pouco, claro que queria já (tá) advogando e tal, na verdade advogo mas, não assino e isso não me dá a remuneração que mereço.</p> <p>P3 – “A gente (tá) acostumado com o direito da tv, dos filmes americanos e chega na sala de aula é uma tragédia.” [risos irônicos]</p> <p>P4 – “os professores do Curso de Direito são advogados, ou seja, não são pedagogos, portanto, não sabem muito bem passar o conteúdo. São bons para orientar o estágio do último ano, são ótimos para o EAAJ”</p>
MEDIAÇÃO DOS PROFESSORES	<p>P1 – “não me recordo bem, mas, acho que foram poucos os que liam com a gente, ou que promoviam alguma espécie de discussão acerca de algum texto”</p> <p>P2 – “gostei dos meus professores, alguns são meus colegas já, inclusive já participamos de audiências juntos. Percebo que sabem muito, mas, para advogar, para explicar ainda falta-lhes um pouco de técnica”</p> <p>P2 – “eles indicavam as leituras, bons textos, mas, poucos discutiam ou debatiam o conteúdo desse texto conosco. Líamos para estudar para as provas e para fundamentar os trabalhos das disciplinas”</p> <p>P3 – não falou nada acerca dos professores</p> <p>P4 – “os professores faltavam demais, era rara a semana em que tínhamos todas as aulas. Fora de sala de aula são inacessíveis, afinal trabalham em outro emprego, advogam, daí fica difícil”</p>

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 8 – Trechos das Entrevistas e Categorias - Teste Piloto – (continuação)

CATEGORIAS	TRECHOS DAS ENTREVISTAS
<p>ESTRATÉGIAS DE ESTUDO / LEITURA</p>	<p>P1 – “tinha uma rotina de estudos quase que diários, além da sala de aula. Relia a matéria da semana, lia textos complementares, pesquisava na internet. Meu pai sempre me cobrava muito isso, dizia que se eu quisesse passar, tinha que estudar.”</p> <p>P2 – “nunca fui de estudar além das aulas, estudava quando tinha provas, mas, prestava muita atenção nas aulas, tenho facilidade em assimilar conteúdos e isso me favoreceu. Hoje estudo muito mais do que na época da universidade.”</p> <p>P3 – “Não tinha muito tempo para estudar, trabalhava durante o dia e estudava à noite. Era assídua nas aulas, mas, estudava pouco, especialmente em vésperas de provas. Era muito cansativo. Gostaria de ter me dedicado mais”</p> <p>P4 – “estudava muito em casa, sempre fiz todos os trabalhos, era muito dedicada, meus cadernos eram impecáveis, mas, tinha muita dificuldade em compreender os conteúdos, algumas disciplinas eram muito complexas. Não entendia o que eu lia.”</p>
<p>RELEVÂNCIA DA LEITURA</p>	<p>P1 – “gosto muito de ler, especialmente os textos da minha área, minhas peças são bem fundamentadas, acho que por isso. Penso que a leitura é de suma importância para a nossa atuação”.</p> <p>P2 – “Líamos para estudar para as provas e para fundamentar os trabalhos das disciplinas”</p> <p>P3 – “sempre tivemos uma carga muito grande de leitura e temos até hoje, só que de verdade, acho que não era bem aproveitada, era tanta coisa pra ler que a gente não lia, passava os olhos, só dava uma olhada. São várias matérias ao mesmo tempo e parece que todo mundo marca prova na mesma semana... hoje acho que a leitura é importante, advogado que não gosta de ler tá fora né.”</p> <p>P4 – “acho relevante para qualquer área”.</p>
<p>DESEMPENHO NO EXAME DA ORDEM</p>	<p>P1 – “considero que foi bom, não tive dificuldade para fazer a prova”;</p> <p>P2 – “as provas são bem difíceis, achei que não ia passar, mas, acabou dando certo, acho que fui bem, mas, poderia ter ido melhor”</p> <p>P3 – “já prestei a prova 3 vezes e não passei. Não entendo, sabe, no escritório consigo fazer tudo, peticionar, atender cliente e na prova dá branco e não sai nada e quando sai acho que não é aquilo que tinha que sair [<i>risos tímidos</i>] sei lá. Esse ano decidi fazer um cursinho, vamos ver..”</p> <p>P4 – “meu desempenho foi péssimo, tanto é que não consegui passar”</p>

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 8 – Trechos das Entrevistas e Categorias - Teste Piloto – (continuação)

CATEGORIAS	TRECHOS DAS ENTREVISTAS
INFLUÊNCIA DA LEITURA NO EXAME DE ORDEM	<p>P1 – “tem muita influência sim, especialmente na segunda fase, porque a prova é dissertativa, então, quem tem uma bagagem boa de leitura, não tem muita dificuldade para fazer”</p> <p>P2 – “creio que sim, até porque, a prova já é um indício, só a interpretação das questões já requer uma competência de leitura, a linguagem é muito específica e requer um certo grau de conhecimento, favorecido por leituras anteriores”</p> <p>P3 - Acho que sim, acho que tem relação sim, a prova exige muito estudo, muita leitura...mas tem que ser aquela leitura de qualidade né, se não, não dá. Na verdade a gente pode ler na prova só que é a lei seca, os códigos [pausa] e no dia a dia a gente lê muito a lei comentada e tem outras ajudas e lá a gente não tem muita coisa é só você e seus neurônios.</p>

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitava (gravada) do grupo focal

Os dois entrevistados que ainda não conseguiram êxito nas provas da OAB escolheram o Curso de Direito por influência dos pais. Talvez o tenham realizado não por uma motivação intrínseca, mas por uma força externa advinda de algum membro da família.

Por essa primeira análise pode-se perceber que as aulas, para os quatro pesquisados, eram cansativas e muito teóricas. O curioso é que mesmo aqueles que obtiveram êxito nas provas da OAB avaliam o curso como cansativo e sem aplicabilidade.

Quanto às metodologias, também foram unânimes nas respostas. Relataram que eram aulas expositivas, com auxílio do quadro, algo muito teórico e que só no Escritório de Aplicação e Atendimento Jurídico – EAAJ é que recebem orientações e conseguem redigir suas peças, atividade prática que é cobrada na segunda fase do Exame de Ordem.

Com relação à mediação do professor, especialmente no que tange à leitura, os entrevistados deixaram claro que não há muito apoio por parte dos docentes, estes indicam a bibliografia, mas não realizam uma discussão crítico-reflexiva com os acadêmicos, extraindo pouco dos textos elencados.

Considerando a importância da leitura para a aprendizagem, pode-se afirmar que, enquanto atividade cognitiva, a leitura deve vir a se constituir objeto de ensino de todos os professores. O desenvolvimento de estratégias de leitura adequadas depende da **mediação do professor**. [...] Os projetos interdisciplinares podem se transformar no contexto que justifica o envolvimento necessário para descobrir o mundo por trás das letras impressas (KLEIMAN; MORAES, 2003, p. 126).

No que concerne à contribuição do curso para a carreira, ou atuação atual, os dois entrevistados que já passaram na OAB dizem que o curso proporcionou aporte para a atuação profissional, especialmente o estágio no EAAJ. Contudo, os dois egressos que ainda se encontram em situação de insucesso ficaram reticentes em responder, mas acabaram verbalizando que poderia ter sido melhor, que as aulas poderiam ter contribuído mais.

Com relação à leitura, os quatro entrevistados acreditam ser de suma importância e que ela tem correlação com o sucesso ou o insucesso no exame. Por conseguinte, os egressos que demonstraram ter um hábito frequente de leitura não encontraram dificuldades nas provas, o que não ocorreu com aqueles que demonstraram baixo índice de leitura. Um ponto interessante da entrevista foi o relatado pela entrevistada P2 que menciona que as próprias questões da prova exigem competência de leitura, haja vista que precisam ser interpretadas antes de iniciarem as respostas.

A competência em leitura é uma das habilidades mais importantes, não só para o sucesso em todas as áreas do saber durante a escolarização formal, mas também para o exercício da cidadania e a participação plena do indivíduo em uma sociedade moderna e democrática (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p.13).

Galeno Amorim (2008), em sua pesquisa intitulada Retratos da Leitura no Brasil, aponta que o índice de leitura entre os brasileiros tem aumentado consideravelmente, à medida que a escolaridade também aumenta.

Sim, cresceu o índice de leitura, mas que leitura? Embora haja aumento nesse índice (um fato a se comemorar), a pesquisa mostra, no entanto, que a leitura cultural ainda é muito pequena, seja em que nível de escolaridade for (AMORIM, 2008, p. 89).

Os acadêmicos do Curso de Direito leem, porém, em alguns casos, trata-se de uma leitura dissociada do pensamento crítico-reflexivo. Alguns entrevistados alegam que a quantidade exacerbada de leitura demandada pelos professores e pelas inúmeras disciplinas acaba forçando um “passar de olhos” e não um exercício do pensar acerca da temática do texto. Os que não leem alegam falta de tempo, especialmente os acadêmicos do curso noturno, em virtude de terem uma rotina de trabalho durante o dia, acabam cansados e absorvem pouco dos textos.

Se a escola é o local mais importante para a formação de leitores no país, onde ela é eficiente, dá frutos e há cultura da leitura. Ali, os livros fazem parte do cotidiano e integram as práticas culturais, para além dos muros da escola. Onde ela não é eficiente, só há leitura funcional, ou seja, aquela com respeito a fins, utilitária e pragmática. Leitura heterônoma, seguindo leis alheias ao interesse do leitor cultural (AMORIM, 2008, p. 87).

Embora haja aumento no índice de leitura dos alunos, a pesquisa mostra, no entanto, que a leitura cultural ainda é incipiente na graduação, favorecendo um trabalho de formação de leitores, especialmente nas faculdades privadas.

6.2.3 Análise das entrevistas coletivas (grupos focais)

Após o teste piloto com os quatro egressos, o formulário sofreu pequenas alterações, passando-se assim, à realização dos grupos focais, com os egressos, buscando contemplar o objetivo de analisar os elementos intervenientes na compreensão e resolução de questões do Exame da Ordem, identificando o papel que a leitura desempenha nesse evento. Cabe esclarecer que a pesquisadora apenas conduziu os grupos focais, enunciando as perguntas e fazendo as anotações e observações semióticas. Não houve debate dos participantes com a pesquisadora, mas houve debate entre os participantes, nos dois grupos focais realizados.

6.2.3.1 Grupo Focal com os egressos aprovados no Exame da Ordem

As informações foram expostas em quadros, apenas com os recortes das falas, conforme seguem. A primeira questão foi elaborada com o intuito de identificar se os entrevistados escolheram o curso por vontade própria, por gostar da área do Direito, ou pelas possibilidades rentáveis de trabalho, especialmente na carreira pública, ou ainda por influência dos pais e outras pessoas.

Quatro 9 - Motivação Para o Ingresso no Curso

Fale um pouco sobre o que motivou a sua escolha pela graduação em Direito.
E7 – “Eu acho que eu e outras pessoas procuram mais por conta de concurso público , em procura da estabilidade. O medo é sempre esta palavra: estabilidade . Para prestar concurso”.
E4 – “Eu acho que vai dar muito dinheiro ser advogado.”(risos)
E1 – “Se você se esforçar muito, pode chegar a ganhar muito dinheiro .”
E2 - Bom, eu realmente queria entender como funcionava o sistema, eu tinha medo de ser presa e ninguém ia me tirar de lá... (risos) Aí eu falei: “Não, se eu precisar de alguém pra me tirar daqui eu tô ferrada, é melhor eu saber o que falar”...Também concordo, acho que concurso público hoje está super em alta, às vezes é até difícil arrumar estagiário porque eles só querem estudar.” (todos concordam)
E5 – “Acredito que também pela variedade de carreiras que o curso abrange, às vezes a pessoa na idade do vestibular ou quando vai fazer a faculdade, não tem bem definido exatamente qual carreira ela vai seguir. E ela sabe que fazendo direito vai ter várias opções pra escolher durante o curso ou quando terminar... Pode partir pra área de concurso público, enfim, magistratura, Ministério Público, ou ser advogado e mais um monte ainda de coisa... Delegado... Então acho que isso atrai também..., a pessoa às vezes ainda não tem bem definido, mas gosta de Humanas, gosta de Direito e fala: Ah, vou fazer Direito e depois eu vejo o que que eu vou fazer”...
E2 - “Acho que antigamente os alunos iam pra Administração, esses que estavam em dúvida, hoje eles vão pro Direito mesmo!” (risos) (todos concordam)
E1 - Na verdade foi minha família ... Todo mundo é advogado... (riso)
E6 - Bom, eu não tive muita escolha... Meu pai fez Direito, meu irmão fez Direito (risos), meu tio fez Direito, primos fizeram Direito ... Então de certa forma todos, nas suas respectivas profissões, são ligados. Um é investigador de policia, tem delegado, tem advogados... Então eu sempre convivi muito nesse meio... Então eu não vou negar, acho que fui muito influenciada ...
E6 - “Eu comungo da opinião deles também, acho que é porque é um curso que abre um leque muito grande de possibilidades e tem um outro detalhe que eu acho curioso, eu acho que as pessoas têm a ilusão de que é um curso muito glamouroso , eu acho que as pessoas ainda tem essa ilusão.”

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quatro 9 - Motivação Para o Ingresso no Curso (continuação)

Fale um pouco sobre o que motivou a sua escolha pela graduação em Direito.

E1- Dá *status* de doutor, né! (risos)

E5 - É uma herança que vem da própria raiz do direito também, Direito Romano, por exemplo, que os “Doutores da Lei”, no caso os advogados, ou aqueles que defendiam a Lei, assim como o advogado faz hoje, ele cria teses... Então tem essa explicação também porque que ele é doutor, porque que eram chamados “**Doutores da Lei**”, porque ele tem que criar uma tese pra defender o ponto de vista legal sobre determinado assunto, então partindo dessa premissa aí também que o advogado cria teses no seu dia-a-dia, ele é um “Doutor” por isso também...

E5- Eu não tenho advogado na família, não tenho nenhum profissional da área na família... Mas eu sempre gostei, desde criança eu falo que ia ser advogado... Eu lembro quando eu tava acho que na 6ª série, teve um júri simulado, a **professora de literatura fez um júri simulado** pra defender, não lembro agora, relacionado a uma interpretação de texto lá, teve um júri e aí eu fiz um dos advogados, tinha acho que 11 pra 12 anos, e gostei daquilo! ...

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitava (gravada) do grupo focal

Pelos trechos das falas transcritas dos sete egressos que participaram com esse grupo focal, foi possível perceber que o Direito é tão procurado pelas múltiplas possibilidades de carreira, especialmente as da esfera pública, que confere ao bacharel, certa estabilidade. Na mesma linha, por ser uma profissão rentável. A influência da família também foi comentada, assim como nas respostas dos alunos das séries finais (validação do instrumento). O egresso n. 5 relatou sua história pessoal em que a professora de literatura, por meio de uma atividade prática de sala (júri simulado) o fez despertar a paixão pelo Direito.

A pergunta seguinte, cujas falas foram transcritas no quadro 10, a seguir, foi posta para que os entrevistados comentassem acerca da contribuição do curso para a carreira atual de cada um, com vistas a investigar se obtiveram êxito em relação à formação, após a aprovação no Exame de Ordem.

Quadro 10 – Contribuições do curso para a carreira atual

Comente as contribuições que o Curso de Direito trouxe para a sua carreira atual.
<p>E1 – “Eu ganhei muita noção do que era o Direito, mas efetivamente eu estudei o Direito que eu queria, que era o Empresarial, na Pós mesmo... Mas na faculdade você pega uma base geral de tudo, não tem como... É por isso que é tão difícil passar no Exame da Ordem... Porque o Exame da ordem pega tudo, ele engloba tudo o que você fez durante os cinco anos... E pede tudo de uma vez...”</p>
<p>E2- “Eu acho que a base da faculdade é bem base mesmo, porque com 18 anos a 25 anos é muito mais legal ficar bebendo cerveja do que estudar os livros de Direito... (risos) Então minha faculdade não foi aquela coisa muito bem fundamentada...” Mas o que eu acho muito bom da faculdade de Direito é o Escritório de Aplicação. Ali você tem um choque com a realidade... Você fala: Nossa, eu preciso estudar pra ajudar essa pessoa. Então o Curso de Direito sem o Escritório de Aplicação eu acho assim, inconcebível... E acho que ali foi o mais importante... E você vai estudar conforme o caso aparece... A faculdade não consegue te ensinar o que o caso na vida real vai te exigir.”</p>
<p>E3- “É, com certeza! Quando eu me formei não havia a obrigatoriedade do Colégio de Aplicação e a parte prática ficou muito a dever... Mas a contribuição que a faculdade exerceu na minha vida foi abrir a cabeça pra problemas filosóficos e sociais, até então a gente, na nossa vida, corrida, preocupada, não se preocupava com essas situações... Então a faculdade abre a cabeça de várias formas... Uma é essa, abrir pra vida...”</p>
<p>E4 – “Ah, eu concordo com ela (indica E2) é bem base, bem fraca eu fiz estágio praticamente desde o 1º ano do Curso de Direito e foi o que me salvou, porque a faculdade...sem comentários”</p>
<p>E1- (interrompe E4)” Não é nada prática!”</p>
<p>E4– “E é um curso muito teórico... Então você estuda e...nada “</p>
<p>E3- (interrompe E4) “De conhecimentos gerais...”</p>
<p>E4- “Você entre lá “o que é um processo?” Você não sabe o que é, você não sabe... Então na minha visão é bem básico...”</p>
<p>E7- “É o estágio... Na minha época não tinha o Escritório de Aplicação, então era o estágio... E voluntário... Pra aprender... E ainda assim às vezes você atua numa área, que nem eu, fiz estágio no Fórum, Juizado... Aí você não faz um trabalhista... Ainda fica aquilo ali, né, sem respaldo... Porque a parte prática é escritório, estágio e ainda assim você não atende todo tipo de caso... Então eu acho que é só o básico mesmo...”</p>
<p>E2- “Tem matéria que a gente nem vê na faculdade...”</p>
<p>E1- (interrompe E2) “E cobra na OAB!”</p>
<p>E2- Completamente não existe faculdade e você fala “gente, eu saí da faculdade, existe isso?” (todos concordam)</p>
<p>E6- “Sem contar que existem professores que não dão aula! Existe esse problema!” (todos concordam)</p>
<p>E4- “Por isso é tão difícil passar na OAB, uma das responsabilidades são as faculdades... Os Cursos de Direito...”</p>
<p>Pesquisadora- Você sabe citar alguma disciplina?</p>
<p>E2- Execução Penal!</p>

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 10 – Contribuições do curso para a carreira atual (continuação)

Comente as contribuições que o Curso de Direito trouxe para a sua carreira atual.
E4- Direito marítimo!
E1- Na minha época não tinha Direito Previdenciário ... Eu tive que fazer um módulo... previdenciário é uma coisa que existe, né...
E5- E é super complexo também Direito Previdenciário....
E7- Na minha época não tinha Consumidor! (risos)
E5- Na minha grade não tinha também... Direito do Consumidor separado assim também...
E1- E são matérias que cobram também... (todos concordam) Tem muita demanda!
E6- Às vezes a carga horária também é pouca , por exemplo, eu tive seis meses de Previdenciário, no último ano! No último semestre! Seis meses, eu acho que tinha que ser pelo menos uns dois anos!
E2- Eu tive um ano de Direito Romano! (faz cara de enfadada)
E6- Eu também tive!
E5- É algo que deveria ser mais sucinto...
E2- Um mês tava bom! (risos)
E5- Olha, eu compartilho com a opinião dos colegas no sentido de que a faculdade dá uma base , porque realmente o Direito é muito amplo. [...] Mas eu acho que a contribuição da faculdade principal é ela te dá os caminhos, te ensinar a estudar ... Por exemplo, você tem lá uma disciplina, Direito Civil, por exemplo... Você sabe quem são os Doutrinadores, Direito de Família, sei que tal pessoa escreve sobre isso legal... Então você tem, tanto pra passar pra OAB, pra estudar como pra prática da profissão... Você tem uma noção de tudo e você sabe onde buscar, sabe onde buscar na doutrina, sabe como estudar ... Então ela meio que te ensina a caminhar ... Mas não te deixa preparado pro mercado de trabalho já, ou pro exame da ordem ... Com relação até a observação que ela fez (indica E2) do Escritório de Aplicação , eu acho que ajuda muito, só que eu acho que é muito fraco... Eu acho que, sei lá... Duas vezes por semana, uma hora e meia é muito pouco... Por exemplo, no 5º ano, eu fiz Direito Civil e Processo Civil, na prática eu tinha acho que vinte ou trinta processos... Aí você vai lá duas vezes por semana, eu fazia a noite, aí naquela uma hora e meia você tem que atender cliente, tem que fazer petição e, falar com o professor... Era um professor pra atender vários alunos ... Então ajuda, mas acho que ainda é muito fraco... Essa parte da prática, se tivesse alguma coisa pra mudar no Curso de Direito, eu acho que teria que ser melhor... De repente uma carga horária maior, um tempo maior, de repente não só no 4º ano mas começar já antes, acho que ajudaria mais do que muita aula teórica , entende? Se tivesse de repente até menos aula teórica e mais prática , todo um sistema melhor elaborado, carga horária, estrutura do Escritório de Aplicação, física, tudo!

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Os estudantes alegam que o curso apresenta-se superficial, raso, pelo seu perfil generalista, engloba uma diversidade de conteúdos, que em função do tempo não podem ser aprofundados. Apontam que a prática fica condicionada

somente às últimas séries e que esta se dá com pouca orientação do professor, pelas condições da faculdade. Consideram que a IES se preocupa pouco com a formação dos educandos e isso se reflete nos índices de reprovação nos Exames da Ordem. O quadro 11, a seguir, explicita, por meio das falas dos entrevistados, como eram as aulas na graduação.

Quadro 11 – Descrição das aulas na faculdade

Como eram as aulas de vocês na faculdade? Independente da universidade onde vocês cursaram, como eram as aulas, como eram os professores, as atividades, do que vocês se recordam disso?
E4- Nossa, chato...
E6- Aula expositiva, muito seminário de professor que não quer dar aula... (todos concordam)
E3- Muitos poucos mestres, por assim dizer... (todos concordam)
E4- Eles tentam pegar os profissionais de destaque e levar pra te dar aula, mas às vezes ele não tem <u>didática</u>... Então ele pode ser um excelente profissional, pode ser um Procurador, ele pode ser um Juiz... Mas chega na sala de aula ele não sabe passar...
E5- Essa diferença que ela observou (indica E4) eu, por exemplo... Na universidade tem a questão do academicismo , valoriza-se mais de repente um professor que tem um curriculum com mais títulos, mas não sei... No Curso de Direito eu acho que às vezes tem professor que tem uma especialização apenas... Jovem, se formou há poucos anos, mas ele tem o dom de ensinar ... De expor, às vezes é um advogado militante, tem como citar um caso prático , “olha, é assim, eu tive um processo no escritório que foi assim e tal”, tornar aquilo mais fácil de entender ... E às vezes, tem alguns professores que tem um currículo com títulos, assim, algo invejável, mas não tem essa didática , essa dinâmica de outros professores que ensinavam de uma forma muito melhor... Eu particularmente observei isso no meu curso, professor às vezes com doutorado que aula dele era maçante, chata... Pessoa às vezes que fala baixo, e não é muito o perfil dos alunos de Direito, isso... O pessoal quer que chegue aquela pessoa que fala do caso prático, que dá exemplo ... Eu tive, por exemplo, dois professores de Direito Penal que tinham bastante isso... De citar exemplo , principalmente na parte especial de Direito Penal que você estudaria crime por crime, eu tive um professor que eu nunca vou esquecer as aulas dele, ele não fazia chamada e ninguém ia embora, todo mundo queria ficar na sala, porque ele tornava aquele negócio, o pessoal ficava entusiasmado na aula... Tem aquela aula que é um saco, mas também tem aquela aula que é legal... Principalmente quando envolve esse lado mais prático da profissão ,

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Fica claro pelos relatos que os alunos consideram as aulas muito teóricas e desmotivantes e que apresentam poucos desafios instigadores. Apontam que gostariam de ter no quadro de docentes a presença de advogados militantes, ainda que estes não tenham a titulação desejada de doutor, porque na opinião dos

egressos estes agentes do Direito contribuiriam com sua experiência, inserindo no contexto da sala de aula, exemplos práticos do cotidiano forense.

Criticam a prática de seminários, talvez porque os docentes estejam aplicando este recurso de forma equivocada. Cabe salientar que o seminário, se bem conduzido pelo professor, poderá propiciar a germinação de ideias, haja vista que representa uma técnica de aprendizagem que inclui pesquisa, orientação e debate. O professor precisa analisar o objetivo daquele conteúdo, ou da disciplina em geral, em virtude de que cada área necessita de uma estratégia de ensino e de aprendizagem. Além disso, precisa combinar com os alunos o que será avaliado, a oralidade, a capacidade de responder às perguntas do grupo, a qualidade da pesquisa que foi feita por eles, apresentação dos slides, dentre outros. Todos esses elementos deverão ser acordados entre o grupo para serem passíveis de avaliação. Isso vale também para as leituras que são indicadas e discutidas no âmbito jurídico, que, em alguns casos, acabam desmotivando o aluno para a leitura, porque estes não percebem a aplicabilidade naquele conteúdo.

É imprescindível para a compreensão do texto: **discutir com os alunos os objetivos daquela leitura**; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que **representem desafios**; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses (SOLE, 1998, p.130, grifo nosso).

Assim, o professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, precisa articular situações de ensino, especialmente de leitura, em que se propicie sua aprendizagem significativa. Como o roteiro do grupo focal era semiestruturado, nesse momento a pesquisadora fez uma inferência, inserindo outras duas perguntas, porque o momento propiciou esta discussão. As falas foram transcritas no quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Leitura no curso de Direito

Como se dava a leitura na faculdade?
E6- Os professores jogam os textos e a gente se vira . Eu acho que depende muito do aluno. Se o aluno quiser levar o Curso “nas coxas” ele vai levar... Mas eu acho que isso é a consciência de cada um que o que você vê na sala de aula é nada, você tem que estudar o dobro na sua casa pra você saber um pouquinho. Eu acho que isso é muito particular.
(pesquisadora) Não existia uma mediação do professor?
E5- Só a questão de indicar a leitura, a doutrina...
E3- No início do curso a gente quer a solução rápida, cada professor tem uma indicação...
E6- É porque não há tempo do professor ler , acompanhar junto com o aluno... Não existe...
E3- Mas a leitura não é exclusiva do Direito, qualquer profissão, qualquer ser humano independente de profissão... Não dá pra criar um ser humano sem leitura...

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 13 – Mediação do professor e Leitura

Em quê a mediação do professor poderia contribuir para a leitura?
E1- Ele vai interpretar a Lei pra gente ali, a gente vai estar lendo, mas vai estar falando o ponto de vista dele, dessa Lei, o que ele acha pra gente criar um ponto de vista também.
E7- Com certeza, o professor enriqueceria o texto , eu gosto de Código, tudo que é comentado.
E1- Tanto é que existem os Códigos comentados.
E7- Que a gente tem essa necessidade, né...
E5- Eu acho que o professor, assim, ele aplicar atividades que estimulem, de certa forma... Te obrigam a leitura... Isso é legal... Eu tinha um professor de Direito Processual Civil, você tinha que estudar... Você tinha que estudar... O método de avaliação dele, tanto da prova, como os trabalhos que ele dava e a forma como ele corrigia esses trabalhos , não era aquele cara que só... Na faculdade tem muito isso, professora dá um trabalho, se o cara escreve lá uma receita o professor nem vê... O aluno sabe qual professor que é assim, qual que não é... Então eu tive um professor de Processo Civil que ele lia, corrigia todos os trabalhos, pontuava o que tava errado... Então o pessoal sabia que tinha que fazer o trabalho, se entregava pra ele um trabalho impresso e um em CD. O CD era pra ele fazer uma busca na internet, no Google, pra ver se não tinha plágio, nada... E por causa desse professor eu aprendi muito de Direito Civil. Muita gente reclamava dele, mas na minha opinião, quem reclamava era quem não gostava de estudar...
E2- Não precisa ensinar o aluno a ser preguiçoso, né? Ele já É preguiçoso! (risos) Eu acho que a função é incentivar ele a deixar esse... Ter um estímulo pra ler... Porque ele não pode passar a faculdade sem ler...

Quadro 13 – Mediação do professor e Leitura (Continuação)

Em quê a mediação do professor poderia contribuir para a leitura?
<p>E1- Eu já era preguiçoso, eu gostava de aula... Mas eu acho que o incentivo, cada um tem um, né? O professor dava uma aula tão boa, tão boa, que eu queria saber mais! Aí eu ia querer ler... Agora chega um professor e fala “Me dá umas três doutrinas”... Sem me dar um “porquê”... Ele nem chegava e eu tava lá, essa questão da aula ser tão interessante que você fala “Não, eu quero saber mais sobre isso aqui” e deixava aquele gostinho de quero mais... Aí eu comia o livro...</p>
<p>E5 – Eu acho que também, assim, não no caso de todos, mas a maioria é mais jovem ali no Curso, ainda tem um pessoal mais velho, principalmente à noite, o pessoal que tá na segunda, terceira faculdade... Minha sala tinha muita gente... Mas ainda assim a maioria do pessoal é mais novo, eu pelo menos não tinha, não tem maturidade suficiente pra ter essa postura do autodidata... Do professor chegar “a doutrina é essa, a prova é dia tal, se vira”... O aluno precisa daquele lado meio rígido, igual da escola, do colégio... Dar trabalho, corrigir... Dar uma prova rígida pra incentivar e forçar ele a estudar... Se deixar na mão do aluno, ele vai levar do jeito mais fácil... Então eu acho que o papel do professor em ter essa disciplina, aplicar de uma forma mais rígida, eu sou da opinião que é fundamental...</p>
<p>E5- Mas esses são... Como ela disse ali (indica E2) na idade jovem ele tá interessado em muitas outras coisas... Agora, se o professor aplica ali os métodos de avaliação de uma forma que force ele a estudar, eu acho que isso é fundamental...</p>

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Os educandos relatam que não tiveram mediação por parte da maioria dos docentes, que estes só “jogavam” os textos e que tinham que se virar. Sentem a falta das contribuições dos professores na compreensão dos textos. Cabe ao professor “tratar a leitura como quem lê com o outro (compartilhar) e não apenas como quem solicita leituras.” (REZENDE, 2009, p.115). Corroborando Solé (1998) quando relata que o professor pode orientar os educandos auxiliando-os no resgate de conhecimentos prévios; ensinando-lhes a inferir e a fazer conjecturas acerca do que está sendo lido. Curioso que esta informação também foi expressa nos formulários de pesquisa aplicados aos alunos das séries finais dos cursos elencados.

O trabalho do professor como mediador consiste em dinamizar, através de ações previstas e dos recursos selecionados, os processos mentais dos alunos para que se apropriem dos conteúdos científicos em suas diversas dimensões, buscando alcançar os objetivos propostos (GASPARIN, 2002, p.126)

Ficou claro pelo depoimento do Entrevistado 1 (E1) que se os professores utilizassem exemplos de sua prática profissional, a apreensão dos conteúdos seria mais efetiva. O professor Gasparin apresenta em seu livro “Uma

didática para a pedagogia histórico-crítica” (2002, p.187), uma sugestão de plano de unidade (plano de aula) para o conteúdo Dissolução da sociedade conjugal (divórcio) em que para que haja a apropriação desse conteúdo pelos alunos o professor pode partir de uma investigação acerca dos conhecimentos e experiências que os alunos já possuem sobre esse tópico. Depois lança desafios para que os alunos tentem resolver, neste caso, deixando perguntas: “quem se separou pode casar de novo com a mesma pessoa?” “é mais interessante casar com comunhão de bens ou com separação?”; “porque a igreja católica não aceita a separação dos casais?”; “as outras igrejas aceitam a separação do casal?” “Qual igreja está certa?” “a lei de separação é igual em todos os países?”.

Percebam que em uma atividade como esta estão envolvidos aspectos históricos, legais (leis), culturais e religiosos, que fomentarão ampla discussão em sala de aula. Além disso, instigará os alunos a buscarem leituras complementares para fundamentarem suas respostas e embasarem suas considerações.

Quadro 14 – Mediação do professor e Leitura (continuação)

<p>E4- na universidade pública é assim: “Ó, tá aqui, tal livro, vocês tem que correr atrás”. O particular, o professor só falta dançar um... (risos) Ele instiga, acho que essa pra mim é uma diferença muito grande...</p>
<p>E6- Mas eu acho que na faculdade estadual, pelo menos nos meus cinco anos de faculdade, muitos professores estavam frustrados já, sabe? Eles já estavam esgotados, de saco cheio... Então eles não tinham nem força pra passar o conteúdo que eles tinham...</p>
<p>E4- Ou comodismo, né? Concursado, não tem medo de perder o emprego...</p>
<p>E3- os meus melhores professores foram os profissionais mais conceituados... o xxxxxxxx professor de constitucional que foi aposentado compulsoriamente, o xxxxxxxx, o xxxxxxxx, que não tinham medo de ensinar os segredos do escritório... falaram muito da parte prática, mas o próprio xxxxxxxx, ele também foi aposentado compulsoriamente, às vezes ele dava uma chamada na galera que você saía abaixando... ele falava assim “eu fui lanterninha de cinema, eu fiz isso... vocês estão de palhaçada? eu tô perdendo dinheiro de estar aqui... eu tô aqui por vocês, pra pagar pra sociedade o que eu recebi”. meus melhores professores, com exceção de dois ou três, foram esses... agora o aspecto que você perguntou (dirige-se para pesquisadora) eu acho que o perfil, tanto do acadêmico como do profissional de direito, se não gostar de leitura, não adianta! assim como em qualquer área... agora principalmente Direito, se não ler, não adianta fazer faculdade, pode parar... nós somos obrigados a ler, não somos da geração “twitter”, você tem que ler mais de 146 caracteres senão você não entende, vai fazer besteira... então o gosto pela leitura é fundamental na nossa profissão, eu acho que meus colegas concordam (todos concordam) e outra, não vai aprender a ler na faculdade! tá no contexto social, isso vem do pai que ensinou a ler, da professorinha lá da escola que deu um livrinho... pro amiguinho que contou uma história, um filme... que criou essa vocação pra leitura... agora, na faculdade ele não vai começar a ler, muito pelo contrário, vai largar o curso! a não ser um maximilianus cláudio américo führer que salvava a vida da gente com os livrinhos de resumo, (risos) se precisar ler o código comentado inteiro, não dá... não dá pra usar maximilianus no dia a dia... (todos concordam)</p>
<p>E5- Eu acho que essa questão da leitura, só pra complementar, o que ele (indica E3) disse, assim, envolve meio que a questão do perfil da pessoa... Tanto o perfil meio que uma aptidão a leitura já meio que natural mas também e como ela foi criada... Da questão de como ela era na escola, do pai, da mãe, tal... Se a pessoa chega até o final da faculdade e conseguiu levar tudo sem ler, sem ter gosto pela leitura, ela vai “tomar pau” no Exame da Ordem... Ela vai sofrer no cursinho dois, três, quatro, cinco anos... Porque tem que ler e não só leitura, é algo que é consequência da leitura, que é a capacidade interpretativa... E a prova da OAB é... Principalmente a primeira fase é muito extensa, agora acho q diminuiu um pouco, quando eu fiz eram cem questões, hoje acho que são oitenta... Aí você pega cada questão objetiva acho que tem ali cinco alíneas... Só que ali é Lei pura, Código puro... Então, se a pessoa não tem uma capacidade interpretativa boa também, que é o que a leitura dá, ela vai penar... Então eu acho que é meio que um perfil da pessoa...</p>

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Entendemos a formação dos educandos na dialogicidade possível entre professor e aluno, entre texto e leitor, conforme se depreende dos preceitos de Bakhtin (2002), e nesse contexto a mediação do docente se torna um importante condutor. Vygotsky (1984) afirma que a mediação favorece a apropriação dos conteúdos, especialmente no que concerne a leitura, já que, segundo o autor, as competências e habilidades leitoras não são natas e sim, construídas por meio da interação social.

Mais uma vez a pesquisadora instigou os alunos com uma questão que não constava do roteiro, porque o momento propiciou esta adaptação. A transcrição está posta no quadro 15, a seguir.

Quadro 15 – Formação de Leitores no Ensino Superior

Vocês estão dizendo que a leitura vem de base, então? Se o sujeito não desenvolveu essa leitura desde as séries iniciais... Vocês acham que há espaço para formação de leitores na universidade?
E5- Eu acho que sim, acho que é algo remediável... Eu acho que talvez ele vá sofrer um pouco mais do que aquele que já tem um hábito melhor... Mas eu acho que na faculdade eu ainda acho que é remediável... Primeiro, Segundo ano...
E5- Agora, a pessoa que passou dos cinco anos de faculdade, e ainda não pegou, ele vai começar a ler uma hora, senão vai ter que ir pra outra carreira...
E6- mas é meio que assim “eu não gosto de respirar”... Não gosta de respirar, vai morrer... Não gosta de ler vai morrer também... (risos) (todos concordam) Profissionalmente o cara vai morrer...

Fonte: a autora com base na transcrição da oitava (gravada) do grupo focal

Ainda que tardia, é possível investir na formação de leitores no ensino superior, especialmente nos cursos de Direito em que a leitura representa um instrumento de trabalho.

O interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (SOLÉ, 1998, p.43)

O professor precisa mobilizar os alunos para a leitura, contribuindo com suas experiências e correlacionando com casos práticos do contexto social dos envolvidos. Importante mencionar que o interesse pela leitura também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende, em partes, do

entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar.

Quadro 16 – Postura acadêmica antes e depois da graduação

Se pudesse voltar ao tempo de estudante, o que faria de diferente? Como era sua postura antes e como seria hoje?
E7- Com certeza eu leria mais... (todos concordam)
E4- Eu acho que esse tempo eu era muito briguenta, então eu acho que seria mais amiga das pessoas , porque eu encontro eles hoje no dia a dia, a gente... (risos) É... Uma que eles não acreditam que eu tô ali, né... (risos)
E1- Muitas vezes você encontra professor na sala de audiência...
E4- Eu poderia ter... Aquela experiência que eu troco com eles hoje eu poderia ter antes... Então eu valorizo esse contato que eu perdi... Porque eu brigava muito... Então eles me odiavam, eu odiava eles... Mas eu acho que...
E7- Eu me arrependo amargamente de não ter estudado mais... Se eu pudesse voltar atrás, com certeza eu teria estudado mais... Estudado até aquela matéria, até Direito Romano! (risos) Queria eu ter a maturidade que eu tenho hoje ao longo dos cinco anos... leria mais também
E5- Eu também, como todo mundo aqui teria estudado mais , principalmente porque é uma época que você tem tempo de estudar... (todos concordam) Mesmo que você tenha um emprego, um estágio, você consegue... Na própria aula, tem muito esse negócio de não ter aula... Então você tem tempo pra fazer as coisas... Tem final de semana... Principalmente no meu primeiro e segundo ano, faltava contratar o professor... Aí até conseguir contratar, então... Isso é até favorável, de um certo ponto de vista. A pessoa tem tempo às vezes pra estudar, pesquisar e tal.. leria muito mais... Enfim, eu teria estudado porque a vida do advogado é muito difícil... É escravo da agenda, dos prazos, é cliente ligando o tempo todo... É audiência, é atendimento... E às vezes você acaba estudando mesmo no caso prático... Então eu teria estudado quando... Eu teria estudado mais porque eu tinha como estudar muito mais naquela época... E algo que eu também teria feito diferente é algum planejamento com relação a carreira , assim... É a coisa que eu deixei pra me preocupar quando eu me formei... Como vai ser a carreira de advogado? Que eu tenho que estudar mais agora? Que área que eu quero atuar? Eu teria me planejado melhor...
E3- Eu também teria estudado mais , apesar de ter tido tanta coisa atrapalhando... Mas, talvez frequentado menos o Centro Acadêmico, não tivesse me envolvido tanto com as atividades do Centro Acadêmico... As atividades de truco e televisão... (risos) Você falou uma coisa interessante, (indica E5) mas eu sempre me interessei por Direito Civil... E fui escolher família depois... De fato, meu pai me deu um livro , chamava “Me formei, e aí?”. (risos) Só foi cair essa ficha seis meses depois de formado... bateu assim, de madrugada: “E aí, vai fazer o que?” Então, acho que todos teriam aproveitado com maturidade hoje, aproveitado a oportunidade... Talvez exigir, com a coragem que hoje nós temos de conversar, de dialogar com o Juíz, a gente teria essa coragem de exigir também dos professores que parassem de enrolar... Que seminário não cola (todos concordam)...

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

A opinião dos entrevistados é unânime no que concerne à leitura. Têm consciência que leriam mais se fosse possível refazer a graduação e que a ausência do ato de ler implicou na carreira e nas provas da OAB. Solé (1998) ressalta que para que uma pessoa se envolva em uma atividade de leitura, e que tenha êxito no processo de sua compreensão, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma, como contando com a ajuda de outros mais experientes, que atuam como apoio.

Quadro 17 – Planejamento e organização dos estudos

E como vocês se organizavam pra estudar?
E7- Véspera da prova... (E2, E6 e E7 concordam)
E3- De madrugada.
E4- Isso que eu falei! O professor às vezes dava uma aula... Eu ia instigada! Eu queria ser mais independente, se fosse ter prova... E eu fiz estágio também, então desde que eu entrei no estágio, cedo eu comecei a peticionar e a gente tinha que estudar...
E7- Então, mas sentar mesmo pra estudar na faculdade só em semana de prova...
E4- Ah, eu não... Eu estudava antes...
E5- Pra algumas matérias eu estudava antes... Mas pra outras...
E4- Mas não pra prova... Pra saber...
E7- As matérias que todo mundo se identifica mais é aquela que todo mundo estuda, independente de prova...
E5- Era muita coisa, então tinha desde já que escolher...
E3- Eu me organizava mentalmente... Semana que vem tem prova... (risos) Se era na terça, segunda a noite: “amanhã tem prova”... Acabava o jogo, aí ia tentar fazer uma cola... (risos) Simplificava a cola, aí ia diminuindo... Aí chegava lá: “ah se eu tivesse estudado”... (risos)

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 18 – Estratégias de Leitura e Estudo

Mesmo na última hora, quando vocês estudavam, vocês se utilizavam de estratégias de leitura?
E6- A h sim! (todos concordam)
E7- Eu grifava tudo . O máximo de cores possível, eu sou bem sistemática quanto a isso!
E5- Eu pegava os Códigos comentados, fazia anotação nos meus Códigos... Gostava de grifar também... Eu gostava de ler a Doutrina e o Código juntos... Eu tava lendo Direito Civil, o Código Civil do lado... Porque o Doutrinador geralmente ele cita o artigo mas não traz o texto ali da Lei... Eu era bem técnico, gostava de ter uma leitura que eu entendesse... Mas fui aprender isso no quarto ano... Acho que até essa questão de se organizar pra estudar você aprende mais no final da faculdade...
E3- Duas coisas que eu aprendi depois da faculdade que se eu tivesse aprendido logo no primeiro mês seria outra faculdade: uma é essa questão de facilidade que cada um tem... Uns tem facilidade visual, outras tem auditiva... Basta ouvir o que o professor falou, grava e boa... Eu não, eu tenho que escrever, tem que assistir a aula, eu tenho que ler, tenho que grifar, tenho que fazer um resumo, depois eu tenho que ler o resumo pra entrar na minha cabeça... Outro aspecto, foi pra estudar pra prova da Ordem... Tava estudando Penal, e eu comecei a reparar, estudando artigo por artigo, na situação do réu... Aí depois eu falei “Nossa, vou aplicar isso aqui”, porque quando o artigo é pra você, você presta atenção, sua capacidade cognitiva aumenta mais... Aí comecei a aplicar isso em Concordata, em Nota Promissória... “E se eu não pagar, o que acontece comigo?”... Aí eu comecei a aplicar isso... Quando você pega um caso, é pra você que está estudando aquilo, então você se aplica diferente, que ler pra faculdade... Se tivessem me ensinado o início essa forma de estudar, poxa, essa faculdade seria boa!
E4- Eu sempre fui muito visual! Então não perdia nenhuma aula! E fazia muita pergunta, muita pergunta, muita pergunta... Na prova eu lembrava do professor falando... Mas não é questão assim... Tanto que eu não copiava... Se eu copiasse, perdia...

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Os pesquisados sentiram falta na graduação do uso de estratégias de estudo e leitura para a compreensão dos conteúdos. Se considerarmos os estilos de aprendizagem, quais sejam, visual, auditivo e cinestésico, para atrairmos a atenção dos alunos e o interesse pela leitura, precisamos mesclar as fontes de informações, já que o texto está presente em diversos meios, vídeo, filmes, livros, cartazes, fotografias, desenhos, dentre outros suportes. Podemos promover interfaces, utilizar autores estudiosos advindos da linguística, das artes, da semiótica, da literatura, dos processos de ensino e de aprendizagem, da filosofia, do som, dentre outros. Textos que acima de tudo, sejam atrativos.

Quadro 19 – Desempenho no Exame da Ordem

E como vocês avaliam seus desempenhos no Exame da Ordem?
E4- O meu foi por Deus! (risos)
E1- O meu foi por Deus também, porque eu penei... Eu fiz quatro...
Pesquisadora- Você passou no quarto?
E1- Eu passei no quinto.... Eu nunca passava pra segunda... Só dessa vez, que eu passei. Eu ficava muito nervoso, eu estudava muito, lia muito , fazia exercício... Mas chegava na hora da prova eu não conseguia fazer 40, 50...
E2- No meu caso foi uma superação pessoal . É você com você ali, cada um tem o seu tempo, seu ritmo, não tem jeito... Eu não tive dificuldade de transpor a primeira fase, eu passei na primeira e na segunda fase, eles me deixaram por dois décimos... E aí eu recorri e foi quando eu consegui passar...
E3- O meu exame foi diferente desse de agora... Eu lembro que há uns quatro ou cinco anos atrás eu peguei uma prova e falei “eu não passaria nisso aqui nunca!” É outra dinâmica, nossa, é completamente diferente... Daquilo que eu analisei ali, não sei, muito decoreba , nada prático... A minha prova, provavelmente tenha sido mais fácil... Era um sistema bem abrangente, eu que escolhi Civil, já tinha acabado o exame oral, Graças à Deus, e também eu lembro que a primeira vez eu passei a primeira fase mas não da segunda... E na segunda vez eu passei, mas eles me reprovaram... mas foi tão assim quem eu nem entrei com recurso, pedi reexame de prova e passei... Era dessa forma... Eu tive sorte ainda no tema... Agora, a prova de hoje, é muito mais difícil do que a que eu fiz...
E4- Eu atribuo assim eu ter passado ao estágio, e questão de ter estudado também durante a faculdade... Mas eu analiso assim: eu sempre quis fazer Direito, eu nem sabia que existia Exame da Ordem... Fui saber no meio do Curso, achei uma sacanagem! (risos) Porque um monte de faculdade aí o cara sai profissional e eu ia sair bacharel... mas aí eu falei “tudo bem, é só eu fazer os cinco anos certinho, vai ser tranquilo”... Pelo que eu vi durante a faculdade, infelizmente não é assim... O Exame da Ordem ele é feito pra eliminar mesmo, o Exame da Ordem pega uma função que não é dele... Que eu acho que é das faculdades... Mas é necessário? É... É uma função que precisa realizar? É... Só que na minha opinião, não da forma que é feito... Hoje eu acho que a função da Ordem é avaliar se você vai atender bem o seu cliente ou não? Se tem capacidade de atender ou não... Não eliminar... Mas eu passei no Exame da Ordem, eu falo por Deus porque o dia anterior era o meu baile, né... Então essa questão de estar relaxada é importante! (risos)

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Os egressos atribuem o bom desempenho no exame da Ordem à prática que adquiriram por meio dos estágios nos escritórios de aplicação jurídica. Além disso, aspectos como superação pessoal (superar os limites cognitivos, de falta de tempo) foram apontados. A prática jurídica é obrigatória em todos os cursos de Direito, entretanto, alguns se dão de forma simulada, com casos fictícios, o que, a nosso ver, continua sendo teórica. Assim, as faculdades que dispõem de um Núcleo de prática Jurídica que atenda à comunidade, ou seja, o educando tem contato com

casos práticos reais. Precisa atender ao cliente, peticionar e assistir às audiências, já que, enquanto estagiário, ainda não pode advogar.

[. . .] as faculdades de Direito não podem se cingir a fornecer noções aguadas de technicalidades normativas. Elas devem dialogicamente construir instrumentais que propiciem um aumento de consciência de seus discentes, a fim de que eles sejam minimamente aptos para entender o contexto onde vão operar e o sentido de sua ação no mundo (AGUIAR, 1996, p. 131).

Contudo, faz-se necessária a supervisão direta de docentes que orientem a prática dos alunos, em número que atenda ao quantitativo de estudantes em estágio supervisionado. Com a mediação do professor o aluno conseguirá articular a teoria com a prática, consolidando uma atuação mais próxima da realidade que enfrentará depois de formado.

Quadro 19 – Desempenho no Exame da Ordem (continuação)

E como vocês avaliam seus desempenhos no Exame da Ordem?
<p>E5- Eu concordo que é uma superação muito mais pessoal, do que coletiva... No meu caso, os três primeiros anos eu levei bem tranquilo, o quarto ano eu já tinha amadurecido um pouco mais, comecei a fazer estágio... Os últimos dos anos eu levei um pouco mais à sério... Mas eu acho que é algo muito mais pessoal, individual... Que atribuir a faculdade... Por exemplo, no caso da xxxxxxxx, tem altíssimo índice de aprovação... Eu lembro que na minha época, a maioria do pessoal que se formou comigo passou no primeiro exame... A grande maioria... Mas não porque a xxxxxxx deu uma estrutura melhor pro aluno... A xxxxx é sim melhor porque é onde vai entrar essa questão aí do perfil, o aluno da xxxxx ele já passou por um monte de coisa pra ele entrar na xxxxx. Teve que estudar, teve que buscar um monte de coisa, então acaba selecionando um pouco o perfil de alguém que lê mais... Não que os alunos que estão em outras faculdades não possam ter esse perfil também... Tem muitos que tem esse perfil e foram fazer outras faculdade... mas é o tipo do aluno, ele é autodidata, se vira, que corre atrás, que lê... Então por isso que a xxxxx acaba tendo um índice tão alto... A xxxxx se destaca, mas o mérito é total do aluno... As faculdades têm até um certo mérito, mas é limitado... O mérito é pessoal...</p>
<p>E6- Eu concordo plenamente com ele (indica E5) a faculdade não ensina nem como era o formato da prova da Ordem, é mérito do aluno, individual... E no meu caso foi uma questão de logística, mais ou menos como no vestibular... Eu sabia exatamente o que eu podia errar e o que eu não podia errar... Eu só sei Penal e Processo penal, então eu tinha que acertar todas daquela...</p>
<p>E7- Uma coisa que eu observei é que a porcentagem de quem passa é hoje, igual... Então ela é difícil desde esse período...</p>
<p>E5- Eu acho também que é mesmo uma questão do perfil da pessoa também, não é determinante, mas influencia muito... Por exemplo, eu já vi casos de você pegar uma pessoa que Às vezes ele é mais disciplinadinho, mais Caxias e tal, mais aplicado... E de repente ele não consegue passar... Se pega aquele cara que senta lá no final da sala, lá no fundo... Falta na aula pra caramba... Mas ele já é um cara autodidata. Um cara que lê, que tem mais facilidade... Às vezes ele não tem o perfil de nerd, mas às vezes ele é um cara que tem esse perfil de buscar sozinho e se virar... Eu vi muito isso... Isso é a maior prova de que não é a faculdade que faz a gente entrar lá...</p>
<p>E7- O professor xxxxxxxx falava isso, né? Os melhores advogados estão no fundo, os vagabundos! Os malandros! (risos)</p>
<p>E5- O Exame dá uma selecionada até nisso, no perfil da pessoa...</p>
<p>E6- Uma coisa que eu gostaria de acrescentar sobre o Exame da ordem, é que essa instituição que agora elabora, a FGV, eu acho que a prova em si ela não é mal formulada. Eu acho que a correção é um pouco arbitrária, me corrijam vocês que fizeram há pouco tempo. Eu acho que a pessoa que vai corrigir a prova é uma pessoa que fez Direito, ela tá com um espelho do lado, ela bate o olho e se tá escrito aquilo na prova ela atribui ponto... Se tiver escrito a mesma coisa com palavras distintas ela já não pontua... A correção é arbitrária, mas a prova, o conteúdo que é cobrado, acho que é totalmente condizente com o que é ensinado ou deveria ser ensinado...</p>

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 19 – Desempenho no Exame da Ordem (continuação)

E3- (pergunta para E6) E a Comissão que analisa o teu recurso?
E6- É aí que o pessoal consegue passar...
E3- São advogados?
E5- Eu acho que até porque diminui a quantidade que tem que corrigir... Dá uma peneirada, você só vai corrigir recurso ... Só sei que as pessoas que corrigem a segunda fase não são familiarizadas com o Direito...
E3- São muito tecnicistas?
E5- Eu não tive esse problema de correção. Na segunda fase eu pontuei tudo que eu podia pontuar me pontuaram, a correção foi super justa... Eu não tive problema... Mas há uns três anos atrás tinha bastante problema com isso, principalmente a segunda fase... Eles pegavam pessoas que tinham feitos peças semelhantes, praticamente iguais e a correção era diferente... Então acho que é um ponto problemático ainda... isso acontecia muito, recurso... Essa correção é problema...
E4- Queria acrescentar é que hoje eu percebo no nosso meio, que a gente tá falando aqui de estudar... Do que implica, do que não implica... mas uma coisa que eu vejo no nosso meio hoje... O que vai definir hoje o profissional muitas vezes não é se ele sabe, é se ele capta cliente! (todos concordam) Porque às vezes você pode saber, mas você não tem o cliente... Eu vejo que hoje o perfil importantíssimo do advogado é captar cliente ...
E5- Mas é um conjunto ... Você captar cliente mas não ter resultado, você vai ter sucesso a curto prazo... Você capta um monte e depois você vai ter que defender tese, entrar com recurso, brigar, fazer sustentação oral... Se você também não tem o conhecimento, o resultado também não vai vir e seus clientes vão perder as causas... Uma hora o cliente vai falar “aquele advogado ali, foge!” Outra coisa é se o cara sabe muito, mas não tem esse perfil de captar, não tiver esse perfil comercial, ele também vai ser complicado...
E2- A gente pode ler pouco mas a gente fala pra caramba! (risos)
E3- Pois é, o primeiro cliente que eu atendi depois da faculdade eu pensei: “E agora, quanto é que eu vou cobrar?” (risos) (todos concordam)
E4- Ou então tem o escritório mas não tem quem atender... (risos)
E2- Vamos ler mais! (risos)

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitava (gravada) do grupo focal

Pela fala dos egressos, fica claro que o problema não centra-se na má formulação das questões das provas, como alegam alguns juristas e profissionais da área. Os baixos índices de aprovação podem estar relacionados à falta de estratégias de leitura/estudo, que culminam em problemas com a compreensão do que se pede nas situações-problema das questões do Exame da Ordem.

6.2.3.2 Grupo Focal com os egressos que encontram em situação de insucesso nas provas da OAB

Os objetivos deste segundo grupo focal eram os mesmos do anterior, ou seja, levantar e analisar os elementos intervenientes nas provas do Exame da Ordem, especialmente no que concerne à leitura. Todavia, com esses egressos que ainda não lograram êxito no certame, buscou-se ainda identificar se atribuem o fracasso à prova em si (mal elaborada, feita para reprovar...), ou por falta de dedicação de sua parte, ou ainda, por deficiência na formação oferecida pelo Curso de Direito. Buscou-se ainda, conhecer se, mesmo sem a carteira da Ordem, conseguem utilizar o apreendido pelo curso de Direito, na atuação ora exercida.

Quadro 20 - Motivação para o Ingresso no Curso

Fale um pouco sobre o que motivou a sua escolha pela graduação em Direito.
E16 – Quando eu tinha 15 anos, fui assistir a um júri popular e não era qualquer júri, era do meu pai. Como filha tinha a certeza que ele era inocente, afinal, ele tinha agido em legítima defesa. Ao assistir o júri e presenciar a absolvição de meu querido pai por unanimidade (7 votos a 0). Fiquei muito feliz, e maravilhada com os argumentos da defesa. A partir desse júri eu não tinha dúvidas do que eu queria ser, poderia não conseguir. Mas o meu sonho era ser uma advogada.
E8 – Cresci em uma família de advogados , meu avô é advogado, meu pai, meu irmão mais velho...já tenho escritório para trabalhar (risos)
E12 – escolhi nessas feiras que tem mostrando os cursos, achei um curso completo e com várias possibilidades de emprego...
E9 - Sou de uma família muito humilde, meus pais moram até hoje na roça, cresci vendo aquela pobreza toda... e sabia que se quisesse melhor de vida, ganhar dinheiro , teria que fazer Direito...então, acho que o me fez fazer Direito, fazer faculdade, mesmo com toda a dificuldade, foi pela melhor condição de vida...
E11 – não tive influência de ninguém, fiz um teste vocacional no segundo grau, deu que eu tinha que fazer Jornalismo (risos) acho que é porque eu falo demais, prestei vestibular... não passei...daí achei que Direito tinha mais a ver comigo e prestei, sorte que passei... eu acho que não ia gostar de jornalismo... mas, pelo menos para jornalista não precisa de carteira da Ordem (risos)...
E10 - fiz cursinho pré-vestibular e lá muita gente ia prestar Direito, acho que acabei sendo influenciada por eles (amigos)... no começo me arrependi ...o curso não era nada do que eu esperava...mas, no final, melhorou um pouco...

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 20 - Motivação para o Ingresso no Curso (continuação)**Fale um pouco sobre o que motivou a sua escolha pela graduação em Direito.**

E13- sempre quis fazer Direito, **acho chique** (risos) embora a gente rala prá caramba... o povo acha que é só vestir uma roupa chique, por um salto e o dinheiro já está na conta,... mas, não é nada disso... tem que trabalhar demais, estudar demais...

E14- Eu era recepcionista de um escritório de advocacia, então tinha contato com clientes, processos, tinha que ir ao Fórum e acabei pegando gosto pela área... não estou mais lá, mas, mesmo assim ainda tenho contato... quando eu passei os advogados lá ficaram muito felizes

E17- Eu também fiz pelo status. Achava legal ter que ir ao fórum, bem vestida e tal... parece que quem faz Direito tem uma postura diferente, é mais respeitado pelos outros...ninguém tem coragem de passar um advogado para trás (risos)

E15 – Na verdade, escolhi porque quero **prestar concurso...** já tenho uns em vista e **para quem faz direito tem mais vagas...sei que vou ter que estudar, mas, já tô fazendo cursinho né...já é uma forma de revisar as matérias**

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

A motivação pelo curso nesse grupo focal foi bem próxima do grupo anterior que apontaram influência da família e possibilidades de carreira, especialmente no âmbito público. O *status* que o curso confere também foi novamente citado.

Quadro 21 – Contribuições do curso para a carreira atual**Comente as contribuições que o Curso de Direito trouxe para sua atuação atual.**

E8 – Ainda sou ...estagiária só que lá tenho que fazer de um tudo... e acho que o **curso contribuiu de alguma forma** senão não dava conta de fazer tudo...(risos)

E9- Não contribuiu em nada, o curso foi **muito raso, conteúdos picados, professores que não estavam nem aí** com a gente... **quando a gente tinha aula... o que salvou foi o estágio,** aquele que a gente tem que atender na prática e aí é um salve quem puder...tem que se virar nos 30

E16- Contribui 100% **para minha carreira atual e também para minha vida pessoal.** Posso dizer que antes do Direito eu era uma pessoa limitada e acuada. Hoje sou outra pessoa e com toda certeza fazer o curso de Direito **me fez crescer** em todos os âmbitos que a vida nos oferece. Não estou em nenhum escritório no momento, por problemas pessoais, mas, às vezes dou umas consultorias.

E10 – Também acho que contribuiu pouco...acho que se as aulas fossem mais práticas, teria sido melhor...é um blá blá blá muita teoria e pouco prática...muitas leis que nem usaremos, muitas matérias que não servem prá nada...

E11- Concordo com a E10, acho que o curso tinha que **preparar mais para a prática,** ensinar a gente a buscar na teoria e não dar a teoria. Ensinar a pescar e não dar o peixe.

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 21 – Contribuições do curso para a carreira atual (continuação)

Comente as contribuições que o Curso de Direito trouxe para sua atuação atual.
E13– Na minha opinião contribuiu pouco eu acho, é que também... tem que ver a gente entra sem muita noção ...acha que vai chegar lá advogando e não é bem assim... as matérias são muito chatas e teóricas...aqueles códigos todos que a gente nem sabe direito como usar...só sabe que tem que levar para a aula e às vezes chega lá e o professor nem vai...é um descaso, eu estou vendo em 3 meses de cursinho coisas que não vi em 5 anos de faculdade...fora que os professor aqui são outra coisa...as aulas são mais interessantes, sei lá...
E12– Também concordo, aqui no cursinho os professores são melhores , sei lá, as vezes eles ganham mais aqui e isso deixa ele mais motivado (risos)
E14– A faculdade não contribuiu muito, deu só uma base , aliás tudo lá é só uma pincelada a gente tem que correr atrás só que não corre... tem que estudar demais e não estudamos...
E15– Pra mim acho que contribuiu em parte, poderia ter sido mais prática , mas, tudo que sei é por causa do EAJ, nossa, acho que os 5 anos tinham que ser no EAJ , porque lá são as coisas são reais, clientes, problemas que a gente nem imagina. Tem coisas que o curso não prepara , tipo, a lidar com cliente, e as vezes cliente que nem consegue explicar o problema, porque tem baixa escolaridade...chega gente com problemas com filho, com droga, sabe, acho que a gente precisa estudar até mais psicologia , sei lá...
E17– Concordo, é tanto problema que saía de lá arrasada...mas that's the real life! É isso que a gente vai ter que enfrentar. Só que esse preparo a faculdade não dá. O curso é só teoria, livros velhos, professores com didáticas antigas e sem vontade de ensinar...

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 22 – Aulas na faculdade

Como eram as aulas de vocês na faculdade? Independente da universidade onde vocês cursaram, como eram as aulas, como eram os professores, as atividades...
E8– Vixi... muito cansativo...cheguei a dormir em algumas aulas... quanto aos professores, acho até que eles são bons como advogados, mas, como professores , deixam a desejar. Já assisti audiências de professores meus, que, meu, nem parecia a mesma pessoa, tipo, tem propriedade para falar, consegue convencer qualquer juiz, mas, não convence os alunos (risos)
E16– Eram boas. Eu adorava os professores e o conhecimento que cada um tinha. Posso afirmar que tive excelentes professores, a maioria dedicada ao curso e aos alunos. Um dos pontos positivos destaca-se pela implantação do curso de forma multi e interdisciplinar , com embasamento principal nas áreas de Direitos Humanos, Realidade Social e Cidadania, integrando uma cultura jurídica comprometida com a ampliação da justiça social . De pontos fracos destaco apenas a passagem de poucos professores descompromissados com o curso, poucas aulas eram chatas e cansativas, as demais eram excelentes. Lembro-me de cada professor do primeiro ao décimo período “saudades”.

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 22 – Aulas na faculdade (continuação)

<p>Como eram as aulas de vocês na faculdade? Independente da universidade onde vocês cursaram, como eram as aulas, como eram os professores, as atividades...</p>
<p>E9- as aulas eram muito maçantes, teóricas sem brilho. Muito material para estudar, resenhas e seminários para fazer, aliás, professor de faculdade adora seminário né (risos)...o duro que a gente prepara tanto e ninguém nem escuta o que a gente tá explicando, acho que nem o professor (risos)</p>
<p>E10- (risos) é verdade, fiz muito seminário também, mas, eu também concordo, as aulas eram bem cansativas, principalmente no primeiro ano, com filosofia, metodologia, nossa, aquela ABNT eu tenho ódio mortal até hoje, afe e nem sei mexer, ou seja, não serviu para nada, para mim fazer o TCC eu tive que pagar para arrumar nas normas.</p>
<p>E11- Eu tive alguns poucos professores bons, aqueles que realmente estavam preocupados com o aprendizado do aluno, atendiam a gente até fora da sala, fui muitas vezes no escritório do professor xxxxxxxxxxxx que percebia minha dificuldade e me ensinava mais...mas, também foram poucos.... o que realmente faz a gente aprender é o núcleo, só que na prova da OAB por exemplo, a gente tem que saber escrever e acho que esse foi um pouco ruim no curso... a gente tinha que ler e escrever os resumos, mas, os professores nem corrigiam e acho até que eu fiz muita coisa errada, mas, nunca tive retorno disso.</p>
<p>E-12 – eram muito chatas, com professores velhos e cansados... eu tive aula com um juiz do trabalho, esse era bom, não se tiveram aula com ele, o xxxxxxxx, esse gostava de ensinar, mas, as vezes faltava porque tinha conduzir audiência e tal...mas, quando ia, era show! Ele ensinava a gente com casos práticos, coisas que ele julgava lá, só que sem dizer os nomes, era instigante e ele sempre perguntava para a gente como a gente decidira o caso se fosse juiz – era massa!</p>
<p>E-13 – eu tive aula com o professor xxxxxx também era muito bom mesmo, no primeiro ano eu não gostava muito do curso, porque era muito teórico, mas, depois comecei a gostar, acho que o EAAJ é fundamental, acho que esse sim contribui com minha atuação o resto, acho que deixou a desejar...</p>
<p>E-14 – Faz pouco tempo que me formei mas, não me lembro de muita coisa, mas, de verdade, eu esperava mais do curso, é muito generalista e não se aprofunda nada, aprendi um pouco na prática, no estágio, só que mesmo assim, a gente fica perdido lá, era um professor para atender uma galera de gente. E agora trabalho num escritório e sinto muita dificuldade, percebo hoje que não aprendi quase nada na faculdade, a impressão que eu tenho é que perdi 5 anos da minha vida, poderia ter sido melhor...</p>
<p>E-15 – Concordo, eu também acho que aprendi pouco no curso</p>
<p>E – 17 – Os professores chegavam lá com mais de meia hora de atraso e soltavam mais cedo, isso era uma constante e quando a gente chegava atrasado não deixava entrar, era muito rigor para pouco ensino... as aulas davam sono, vivenciamos o Direito mesmo só no Escritório de Aplicação, o resto é resto...</p>

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

A qualidade das aulas está, na opinião dos egressos, intrinsecamente ligado à qualidade do docente, entendida por sua didática, experiência acadêmica e também profissional, bem como sua capacidade de articular a teoria e a prática. Precisa promover desafios, tornar a aula mais instigante, oferecer problemas para que os alunos resolvam à luz das leituras pertinentes.

Surge a necessidade de mudança de atitudes por parte do docente, transformando-se em **professor problematizador**. Ao **abandonar a palestra e passar para o estudo de caso**, o mestre dinamiza o aprendizado do educando através do estabelecimento de uma comunicação mais efetiva na construção do conhecimento, deixando o professor de ser mero repetidor de conceitos e idéias acabadas, que transmitem a falsa idéia ao aluno de que o Direito é estanque, estático, infenso às mudanças sociais que acontecem numa velocidade cada vez maior (RAMOS, 1999, p. 62).

É possível perceber ainda que, estes alunos encontram-se desmotivados e descrentes com o ensino jurídico. Declaram que o curso contribuiu pouco para a sua carreira. Isso pode estar correlacionado ao fato de ainda não terem transposto a barreira do Exame da Ordem. Este descontentamento pode ser percebido ainda pelo quadro 23, a seguir, quando relatam como a leitura se dava na graduação.

Quadro 23 – Leitura na Sala de Aula

Que relevância tinha a leitura no Curso e como era trabalhada em sala de aula?
<p>E8- A leitura era cobrada dos professores, só que em resumos e resenhas o que era muito chato, a gente tinha muita dificuldade de escrever e ainda tem, gastei horrores de xerox, depois que eu terminei o curso fiz uma grande fogueira (risos)</p>
<p>E9- Nem me fale em xerox, os professores deixavam um monte de texto que a gente nem sabia muito para que servia, fora todos os códigos que a gente teve que comprar. O curso exige muita leitura da gente, mas a gente fica meio perdido, seria legal se o professor retomasse esse texto na sala, acho que isso ajudaria a compreensão.</p>
<p>E15- Concordo com o E9, acho que se os professores discutissem com a gente os textos faria um sentido, porque só em forma de trabalho, digo por mim mesma a gente acaba fazendo um Ctrl C e Ctrl V e entrega e tem a nota, mas, e o conteúdo? Ficou perdido, eu nem me lembro do que eu lia. Não me organizava direito. Não tem como fazer Direito sem estudar, sem leitura, e ela representa muito para a profissão, só que percebi isso só depois de formada...</p>

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 23 – Leitura na Sala de Aula (continuação)

Que relevância tinha a leitura no Curso e como era trabalhada em sala de aula?
<p>E11- Eu acho que os professores até tentam trabalhar leitura com os alunos, mas não dá tempo é tanto conteúdo que se for parar para discutir o texto, não cumpre a carga horária e daí vem o coordenador e cobra etc. Mas, eles indicam os livros e incentivam a leitura. Acho que todo mundo concorda que para ser advogado, tem que ler, então, acho que também depende de cada um, de querer ler e estudar mais.</p>
<p>E10- É, só que é tanto trabalho que nem dá muito tempo de ficar lendo, a gente via lá no ponto certo responde o que o professor quer e pronto. Eu estudava à noite e trabalhava de dia, então, meu tempo era curto... e mesmo quando tinha tempo de estudar, estava tão cansada que preferia dormir (risos) só que sei que deveria ter lido mais até porque percebo isso na OAB, já bombei 3 vezes e isso é muito chato. Agora, no cursinho, tento estudar em casa, todos os dias, acho que agora eu aprendi...</p>
<p>E-13 – a leitura no curso e na carreira é extremamente importante e para passar na Ordem é ainda mais importante, embora a prova da primeira fase é decoreba né, só que mesmo para decorar, tem que ler (risos).</p>
<p>E-12 – Concordo com a E13, a leitura é importante para o Direito. Eu não gosto muito, mas, não gosto de ler textos técnicos, literatura eu até gosto, mas, não dá tempo.</p>
<p>E-17 – Também sempre gostei de ler outros livros, mas, confesso que os livros da faculdade eram um porre! Só que a leitura técnica como o colega falou é importante. Mas, você perguntou no curso né, bom no curso, era bastante exigida e cobrada pelos professores, mas, acho que poderia ter sido melhor trabalhada, a gente tinha que ver para que servia aquilo, para prestar mais atenção, acho que isso faltou um pouco.</p>
<p>E-14 – Acho que na verdade o professor não tem que ficar lendo com o aluno não a gente tem que ir sozinho o máximo é pegar as indicações com eles e pronto, cada um por si, até porque, no escritório ninguém vai ficar lendo e discutindo com a gente!</p>
<p>E-16 – É acho que o curso que eu fiz foi muito diferente de vocês, me formei em Minas, em uma faculdade particular e gostei muito do meu curso. Era de extrema importância a leitura, a maioria dos professores passavam livros, textos, apostilas, artigos... A leitura muitas vezes era utilizada como meio interativo entre os alunos e professores. Os debates eram constantes, a partir daí, poderíamos extrair da leitura de diversos textos, o conhecimento necessário para que alcançássemos o nosso objetivo. Infelizmente nem sempre eu tinha tempo de ler como deveria, utilizava o método da leitura dinâmica (risos) para conseguir cumprir com os prazos dos trabalhos, seminários, prova e outras atividades. A leitura não era uma preocupação só dos professores, mas também da coordenação do curso, todos tratavam a leitura como um dos pontos principais para bom êxito na formação de cada aluno, pois o ato de ler é tudo para o desenvolvimento profissional.</p>

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 24 – Postura acadêmica antes e depois da graduação

Se pudesse voltar ao tempo de estudante, o que faria de diferente? Como era sua postura antes e como seria hoje?
<p>E16- Sempre fui uma aluna dedicada, e por ficar mais de 13 anos afastada dos estudos tinha minhas limitações. Era difícil, pensei em desistir algumas vezes. Se eu pudesse voltar no tempo, eu aproveitaria mais as palestras, os seminários, debates, o estágio no NPJ (núcleo de prática jurídica), assistiria mais audiências, enfim, estudava mais e mais. Em relação a minha postura, seria a mesma, eu estava ali para estudar, e adquirir conhecimento, sempre levei a sério os estudos, minha dedicação seria a mesma, com um diferencial, hoje eu teria mais tempo para estudar, pesquisar, fazer os trabalhos e ler.</p>
<p>E8- eu também acho que levaria mais a sério, mataria menos aula, leria os textos indicados, enfim, acho que estudaria mais...</p>
<p>E15- Eu também, acho que iria menos em festa (risos) estudaria nos finais de semana (só que não) (risos) brincadeira, acho que me dedicaria mais, levaria mais a sério.</p>
<p>E10- Em primeiro lugar, trocaria de faculdade, não faria na mesma instituição, depois levaria mais a sério e cobraria mais dos professores também e de mim também, estudaria mais, seria mais comprometida, também assistiria as palestras (risos) porque quando tinha ciclo de palestra eu ficava em casa ou ia namorar, em resumo, estudaria mais...</p>
<p>E11- não mudaria nada, sempre fui bastante comprometido...só teria feito cursinho preparatório para OAB concomitante à faculdade, aqui a gente aprender a estudar, eles tem técnicas legais para passar, técnicas de estudo, de leitura, é bem proveitoso</p>
<p>E-12 – estudaria mais....</p>
<p>E-14 – com a maturidade que tenho hoje, acho que teria tirado bem mais proveito, teria lido mais, estudado para as provas não só nas vésperas...acho que teria passado de primeira na OAB.</p>
<p>E-17 – estudaria mais também...</p>
<p>E-9 – me dedicaria mais, participaria mais das aulas, na época eu era muito tímido, tinha vergonha de perguntar, muitas vezes fui para casa com dúvidas, por medo de perguntar...</p>
<p>E-13 – eu leria os livros e não deixaria de enfeite, estudaria mais e prestaria mais atenção nos professores, não levaria computador para não cair na tentação de ficar batendo papo na internet. (risos)</p>

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Com base nestes relatos fica evidente que há a necessidade de conscientizar o aluno, mesmo estando este no ensino superior, acerca de sua condição de aprendiz, e, assim, planejar e organizar melhor seus estudos.

Quadro 25 – Desempenho nos Exames da Ordem

E como vocês avaliam os seus desempenhos nas provas da OAB?
<p>E9- Vish... perguntinha difícil essa! Bom, como parece que eu sou o mais experiente em provas da OAB (risos) vou começar a falar. Meus desempenhos são ruins, tanto é que não passei. E eu estudo, me dedico, mas, as provas são difíceis. Parei de estudar faz tempo e cai coisas que eu estudei há 10 anos atrás, então para mim é bem difícil</p>
<p>E17- (emocionada, começa a chorar). Eu sinceramente não entendo o meu desempenho. Simplesmente não consigo passar, vou para a prova sabendo tudo, chego lá paraliso na frente da prova. É pouco tempo para escrever tudo o que eles querem. Minha sensação de impotência perante aquele obstáculo é grande. Fora a cobrança da família (chora) [a pesquisadora para um pouco e oferece água. Também diz que se ela quiser encerrar a sua participação na pesquisa poderia ficar à vontade, mas a participante decide ficar, após tomar a água] ... (minutos depois)... bom, como disse minha família não entende, eu sinto que as pessoas me acham burra ou que eu não estudo, sei lá. Fora a humilhação de fazer aquela inicial maravilhosa, fundamentada e ter que pedir para um advogado assinar, só porque não tem um pedaço de cartão de plástico com um número. É revoltante. (se emociona mais um pouco)</p>
<p>E11- acho difícil essa situação, compartilho dos mesmos sentimentos da colega, também trabalho num escritório, trabalho muito e não posso levar a fama. Quanto ao meu desempenho, não sei bem explicar. Acho que tenho dificuldade de entender o que está escrito nos textos, não consigo me organizar, se eu quiser passar, preciso me dar uma rotina de estudo, só as aulas não dá.</p>
<p>E16- Já me senti assim como a colega. Sei o tanto que a reprovação acaba com a gente. Assim que terminei a graduação fiz a inscrição para o exame da OAB, passei na primeira fase, mas não consegui passar na segunda, se eu tivesse estudado talvez eu tivesse passado, por esse motivo, classifico meu desempenho como razoável. Com a reprovação na segunda fase percebi que se não dedicasse aos estudos não conseguiria tirar a tão sonhada OAB. A sensação de bola na trave é frustrante, passei por isso duas vezes. Mas, não desisti, continuo estudando, lendo, aprimorando meus conhecimentos, a partir daí o meu desempenho será bom.</p>
<p>E8- Eu acho que não passei porque fiquei muito nervosa, a gente já vai nervosa para a prova porque desde que a gente entra no curso já tem o buchicho do pavor da OAB, o povo do quinto ano apavora, então a gente já vai achando que vai reprovar. A sensação é bem ruim, mas, agora, com as técnicas do cursinho, acho que irei mais confiante, vamos ver né</p>
<p>E-10 – Sou solidária a colega, também fiz 2 vezes e não passei. Não consigo entender o que a prova pede. As questões da primeira fase, parece que as respostas todas são certas. Fora que o tempo é curto para 80 questões...ai.... não sei, mas, acho que meu desempenho é ruim pelo nervoso e como eu trabalho não tenho muito tempo para estudar.</p>

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 26 – Desempenho nos Exames da Ordem (continuação)

E como vocês avaliam os seus desempenhos nas provas da OAB?
E-14 – A primeira vez eu não passei porque fiquei muito nervosa, mas, na segunda fase, eu não interpretei direito o que a questão estava pedindo , tem umas pegadinhas, sabe, ou você está muito concentrado, ou se deixa levar pelas entrelinhas e acaba errando. Sei que preciso ler mais. Faço sempre a prova para Trabalhista, mas, é tão amplo, tem tanta coisa para escrever que acabo me perdendo.
E-13 – Meu desempenho foi ruim, mas, acho que não tive muita base no curso, o curso foi muito superficial e nas prova caem coisas que a gente nem viu no curso... é difícil... não sei
E-12 – Minha dificuldade é a da escrita, tenho problemas mesmo em passar as coisas para o papel e lá na prova a gente não tem o google, nem modelo de internet , eu acho até o Exame da Ordem é meio fora da realidade, a gente não escreve as coisas do além, nem os advogados antigos né, e lá a gente tem que se virar, tirar palavras do além. Eu sei que preciso ler mais para melhorar minha escrita , sempre estudei em escola pública e lá você sabe né... então eu decidi fazer o cursinho, peguei todas as matérias que tenho dificuldade, acho que agora vou passar (risos) tomara né, porque já não tenho dinheiro mais para doar para OAB (risos)
E-15 – bom, eu concordo com tudo o que foi dito aqui, só que reforço que a faculdade não dá muito a base para a gente fazer o Exame. É um desejo de conteúdo na nossa cabeça, mas, da prova mesmo, se vê pouco. Também não praticamos fora do estágio a escrita de peças e outros documentos jurídicos, acho que isso poderia ser mais trabalhado na faculdade.

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Essa parte da entrevista foi bem difícil, em que uma das participantes ficou muito emocionada. Ficou evidente que está sofrendo pressões para passar e que isso a incomoda. Superar o fracasso no Exame da Ordem é difícil para estes envolvidos. Acham humilhante trabalharem nos escritórios, elaborando o mesmo tipo de trabalho que os advogados credenciados, porém, sem poder assinar, por não ter a carteira.

Relatam ainda que a dificuldade em atingir a média ideal nas provas se concentra na dificuldade de interpretação que têm, mais uma vez, apontando a leitura como solução para este problema.

Compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor (ou, embora estipulados por outro, sejam aceitos por este). Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de compreensão (SOLE, 1998, p. 41).

Pondera-se que, com o aprendizado das estratégias de leitura, a lacuna na compreensão dos textos pode ser superada. E nesse contexto, o professor pode desempenhar um papel de mediador. Ainda sobre leitura, inquirimos os alunos acerca da relação possível de ser estabelecida com o Exame da Ordem. A transcrição consta do quadro 27, a seguir.

Quadro 27 – Relação Leitura e Exame da Ordem

Qual a relação possível de ser estabelecida entre leitura e Exame de Ordem?
E9- Acho que total, sem leitura não dá para fazer a prova , principalmente a prova prática.
E8- Eu também concordo, acho que sem leitura não fazemos nada, muito menos passar na OAB.
E11- Existe relação sim, para passar, precisamos se dedicar e ler muito.
E10- preciso ler mais e mais para passar, acho que mais do que leitura, temos que ter habilidade de escrita, o que se faz também por leitura.
E12- leitura e compreensão de textos é bem importante , acho que até seria legal a gente quando tá na faculdade fazer grupos de estudos, discussão de textos, porque sabe, acho mais fácil quando a gente estudar em grupo, um ajuda o outro, as vezes um tem uma facilidade com alguma matéria e outro em outra área.
E-13 – a leitura no curso e na carreira é extremamente importante e para passar na Ordem é ainda mais importante , embora a prova da primeira fase é decoreba né, só que mesmo para decorar, tem que ler (risos).
E-12 – Concordo com a E13, a leitura é importante para o Direito. Eu não gosto muito, mas, não gosto de ler textos técnicos, literatura eu até gosto, mas, não dá tempo.
E-17 – Também sempre gostei de ler outros livros, mas, confesso que os livros da faculdade eram um porre! Só que a leitura técnica como o colega falou é importante. Mas, você perguntou no curso né, bom no curso, era bastante exigida e cobrada pelos professores, mas, acho que poderia ter sido melhor trabalhada, a gente tinha que ver para que servia aquilo, para prestar mais atenção, acho que isso faltou um pouco.
E-14 – Acho que na verdade o professor não tem que ficar lendo com o aluno não a gente tem que ir sozinho o máximo é pegar as indicações com eles e pronto, cada um por si, até porque, no escritório ninguém vai ficar lendo e discutindo com a gente!
E-16 - Eu diria que Uma das minhas maiores dificuldades criar o hábito de ler, não tive essa cobrança quando pequena e nem quando adolescente. As dificuldades que enfrentei e enfrento até hoje é devido ao fato de ler. Só passei no exame da OAB, porque tirei um tempo para estudar e ler.

Fonte: a autora, com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Fica explícita a relação e a influência que a leitura exerce nesse evento e na profissão jurídica. Talvez este egresso não esteja ainda no patamar de

leitor ativo, encontrando-se no nível de frustração, onde a leitura é fragmentada e interfere diretamente na má interpretação dos textos.

6.3 ANÁLISE DOS TESTES DE CLOZE

Para a análise dos testes de Cloze empregamos a correção literal, aquela em que se consideram somente as palavras exatas que foram omitidas. Os testes foram corrigidos e tabulados pelo método estatístico simples, pelo qual se gerou a tabela, a seguir.

Tabela 21 - Níveis de Compreensão em Leitura (Teste Cloze)

Instituições	testes preenchidos	Níveis	Porcentagem	N
Faculdade A	108	Frustração	89,81%	97
		Instrucional	10,18%	11
		Autonomia	0%	0
Faculdade B	55	Frustração	96,36%	53
		Instrucional	3,6%	2
		Autonomia	0%	0
Faculdade C	52	Frustração	94,23	49
		Instrucional	5,7%	3
		Autonomia	0%	0
Faculdade D	92	Frustração	91,3%	84
		Instrucional	8,69%	8
		Autonomia	0%	0
TOTAL	307			

Fonte: a autora

Com base na tabulação dos dados, foi possível identificar que o nível de compreensão em leitura dos universitários das faculdades privadas elencadas para este estudo foi muito baixo. Em nenhuma delas houve qualquer aluno que tenha atingido o nível de autonomia, atribuído àqueles que atingem uma média de acertos acima de 57%. Poucos alunos conseguiram o nível instrucional, considerado para a pontuação entre 45 e 57%, haja vista que dos 307 que preencheram os formulários, apenas, 7,8% ($n=24$) mostraram compreensão parcial do texto.

Após a aplicação do Teste de Cloze foi possível compreender com mais clareza o porquê de ser tão grande o índice de reprovação nestas faculdades. Os educandos apresentam exorbitante dificuldade no que concerne à leitura e compreensão de textos, demonstrado, inclusive, pelo estudo que foi realizado.

Na faculdade A, por exemplo, 97 alunos, dos 108 que preencheram, ficaram no pior nível de compreensão, o instrucional, tendo acadêmicos que não acertaram sequer os vocábulos mais fáceis, Obtiveram zero na avaliação. Na faculdade B o índice ainda foi pior, apenas 2 alunos atingiram o nível instrucional, todos os demais, tiveram uma pontuação menor do que 44%.

As faculdades C e D, cujos índices de aprovação nos Exames da Ordem registrados nas últimas nove edições, ficaram entre 2% (escore mínimo) e 19% (escore máximo), também apresentaram baixo desempenho no teste. A Faculdade C atingiu o escore de 94,23% de alunos no nível de frustração, contra 91,3% registrado pela Faculdade D.

Os índices de alunos que se enquadraram no nível instrucional no Cloze são semelhantes aos índices de aprovação das provas da OAB. O que se pode depreender alguma relação entre a leitura e o sucesso/insucesso neste certame. A leitura se faz fragmentada, palavra por palavra, fora do contexto, conforme pode ser percebida pelas correções do instrumento aplicado. Vejamos os exemplos a seguir:

Quadro 28 – Fragmentos dos Testes de Cloze (leitura fragmentada)

Fragmento correto:

...fui munido da palavra ^{JAPONESA} para leite. Miruku, ou ^{COISA} parecida. Experimentei-a no ^{GARÇOM}, que me devolveu um ^{SILÊNCIO} cheio de perplexidade. Tentei ^{DE} novo, em várias flexões. ^{FINALMENTE} acertei:

fui munido da palavra ^{JAPONESA} para leite. Miruku, ou *kiri* parecida. Experimentei-a no *corredor*, que me devolveu um *careta* cheio de perplexidade. Tentei ^{DE} novo, em várias flexões. ^{FINALMENTE} acertei:

fui munido da palavra ^{JAPONESA} para leite. Miruku, ou *mizuno* parecida. Experimentei-a no *quarto*, que me devolveu um *belo* cheio de perplexidade. Tentei *sentir* novo, em várias flexões. ^{FINALMENTE} acertei:

fui munido da palavra ^{JAPONESA} para leite. Miruku, ou *alguma* parecida. Experimentei-a no *dicionário*, que me devolveu um *significado* cheio de perplexidade. Tentei *algo* novo, em várias flexões. ^{FINALMENTE} acertei:

fui munido da palavra ^{JAPONESA} para leite. Miruku, ou *coisa* parecida. Experimentei-a no *copo*, que me devolveu um *odor* cheio de perplexidade. Tentei *algo* novo, em várias flexões. ^{FINALMENTE} acertei:

fui munido da palavra ^{JAPONESA} para leite. Miruku, ou *palavra* parecida. Experimentei-a no *caixa*, que me devolveu um *panfleto* cheio de perplexidade. Tentei *modo* novo, em várias flexões. ^{FINALMENTE} acertei:

fui munido da palavra ^{JAPONESA} para leite. Miruku, ou *coisa* parecida. Experimentei-a no *ato*, que me devolveu um *soco* cheio de perplexidade. Tentei *algo* novo, em várias flexões. ^{FINALMENTE} acertei:

fui munido da palavra ^{JAPONESA} para leite. Miruku, ou *senhora* parecida. Experimentei-a no *copo*, que me devolveu um *vaso* cheio de perplexidade. Tentei *pensar* novo, em várias flexões. ^{FINALMENTE} acertei:

Fonte: a autora, com base no preenchimento dos Testes de Cloze

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata apenas de extrair informação escrita decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão (BRASIL, 1997, p. 69).

É esperado do aluno, especialmente das séries finais do Ensino Superior, certa fluência em leitura, o que culminaria, inclusive, em maior aproveitamento e rendimento acadêmico. Espera-se que o educando seja capaz de selecionar, organizar, interpretar dados, relacioná-los para tomar decisões, enfrentar problemas, e, especialmente nos cursos jurídicos, construir argumentação consistente.

Quadro 28 – Fragmentos dos Testes de Cloze (leitura fragmentada) continuação

Fragmento Correto:

Experimentei-a no **GARÇOM**, que me devolveu um **SILÊNCIO** cheio de perplexidade. Tentei **DE** novo, em várias flexões.

Experimentei-a no **quarto**, que me devolveu um **belo** cheio de perplexidade. Tentei **sentir** novo, em várias flexões.

Experimentei-a no **dicionário**, que me devolveu um **significado** cheio de perplexidade. Tentei **algo** novo, em várias flexões.

Experimentei-a no **catto**, que me devolveu um **momento** cheio de perplexidade. Tentei **um** novo, em várias flexões.

Experimentei-a no **copo**, que me devolveu um **odor** cheio de perplexidade. Tentei **de** novo, em várias flexões.

Experimentei-a no **caixa**, que me devolveu um **panflete** cheio de perplexidade. Tentei **modo** novo, em várias flexões.

Fonte: a autora, com base no preenchimento dos Testes de Cloze

Quadro 28 – Fragmentos dos Testes de Cloze (leitura fragmentada) continuação

<p>Fragmento correto: Veio o LEITE . Quente. Não sei que...</p>
<p>Veio o az. Quente. Não sei que...</p>
<p>Veio o assunto. Quente. Não sei que...</p>
<p>Veio o cachorro. Quente. Não sei que...</p>
<p>Veio o frio. Quente. Não sei que...</p>
<p>Veio o garçon. Quente. Não sei que</p>
<p>Veio o pensamento. Quente. Não sei que</p>
<p>Veio o resultado. Quente. Não sei que</p>

Fonte: a autora com base na transcrição da oitiva (gravada) do grupo focal

Quadro 28 – Fragmentos dos Testes de Cloze (leitura fragmentada) continuação

<p>Fragmento correto: Há que se CONTENTAR com o hambúrguer e TAMBÉM uma sacolinha de batata FRITA .</p>
<p>Há que se leite com o hambúrguer e alface uma sacolinha de batata acompanhando .</p>
<p>Há que se entender com o hambúrguer e pão uma sacolinha de batata maionese.</p>

Fonte: a autora, com base no preenchimento dos Testes de Cloze

Mesmo sendo alunos de quinto ano de graduação ainda possuem erros de grafia, conforme pode ser observado pelos excertos a seguir. O que reforça a suposição que talvez esses alunos tenham uma bagagem ínfima de leitura, o que justificaria um trabalho de formação de leitores no Curso de Direito.

Quadro 29 – Fragmentos dos Testes de Cloze (erros de português)

ERROS DE PORTUGUÊS
Alemão, e o húngaro é tão difício que entendemos em alemão. Não tive dificuldade em me fazer entender pelo garçom. Apontei com o dedo para a única...
Volta e à amizade entre os povos, levantei o copo ein direção do tradutor num gesto agradecido.
Fui munido da palavra esageiro para ...
era em húngaro e alemão, garçon o húngaro é tão pulido que entendemos em alemão. Não tive dificuldade em...

Fonte: a autora, com base no preenchimento dos Testes de Cloze

A falta de maturidade demonstrada por alguns acadêmicos também pode influenciar na qualidade do ensino jurídico. Alunos das séries finais, que supostamente já estão maduros para a vida profissional, demonstram o contrário em situações como a recepção da pesquisa que se apresenta. Alguns testes foram preenchidos com descaso, com inserção de palavras de baixo calão e recados obscenos que não foram expostos neste trabalho.

Chamou a atenção da pesquisadora um formulário em que o aluno teve o cuidado de preencher as lacunas, compondo uma mensagem de insatisfação quanto à pesquisa. O tempo que gastou para calcular as lacunas e encaixar a história poderia ter sido empregado para o preenchimento correto a que se propunha o Teste de Cloze. Veja, a seguir, alguns exemplos extraídos dos testes corrigidos.

Quadro 30 – Fragmentos dos Testes de Cloze (brincadeiras)

BRINCADEIRAS

Cozinha com o copo e pouco depois o trazia de volta. **Corinthians** ameaça à paz **Ronaldo** e à amizade entre os povos, levantei o copo em direção do tradutor num gesto agradecido. O leite estava frio. Não adianta reclamar se **timão** a um restaurante de **relógio** e pedimos um prato **como** sofisticado. Há que se **vitar** com o hambúrguer e com uma sacolinha de batata frita.

Miruku, ou **nossa** parecida. Experimentei-a no **eu**, que me devolveu um **realmente** cheio de perplexidade. Tentei **não** novo, em várias flexões. **estou** acertei: era preciso dizer **vendo** palavra rapidamente. Veio o **sentido**. Quente. Não sei que **para** usei para dizer que **essa** queria frio – duvido que **pesquisa** me abraçado e simulado **então** tremedeira, o que **só** o garçom sair atrás **vou** alguma corrente de ar **escrever** dentro do restaurante, mas **o que** entendeu, levou o copo **viet** o trouxe de volta. **na** pedras de gelo dentro **cabeça** leite. Um japonês que **só** nosso desentendimento de uma **espero** ao lado se ofereceu **que** ajudar. Traduziu meu pedido **com** o garçom. Tudo esclarecido. **o** a intermediação enquanto o **que** voltava para a cozinha **tenho** o copo e pouco **para** o trazia de volta. **falar** a ameaça à paz **eu** e à amizade entre **consiga** povos, levantei o copo **vencer** direção do tradutor num **todas** agradecido. O leite estava **essas**. Não adianta reclamar se **lacunas** a um restaurante de **uma** e pedimos um prato **dica** sofisticado. Há que se **duplo** com o hambúrguer e **bacon** uma sacolinha de batata **tá**.

Em Budapeste entramos num **só** em que o menu **seis** em húngaro e alemão, **reais** o húngaro é tão **aproveite** que entendemos em alemão.

Fonte: a autora, com base no preenchimento dos Testes de Cloze

Com base nos fragmentos expostos, fica clara a relação da leitura no fracasso no Exame da Ordem. O nível de compreensão em leitura, de forma geral, é baixo o que se reflete na precária interpretação dos casos práticos apresentados nas provas. O problema talvez não esteja nas questões e sim na equivocada interpretação que o egresso faz dela, resultando em uma redação desconexa com o que se pede nos enunciados.

6.4 INTERSEÇÃO DOS RESULTADOS – UMA ANÁLISE A PARTIR DOS INSTRUMENTOS APLICADOS

Esta pesquisa foi aplicada a alunos de séries finais dos Cursos de Direito, por meio de um Escala construída pela autora, e, também, a egressos do ensino jurídico, entrevistados em forma de grupos focais, norteados por um roteiro semiestruturado, elaborado especificamente para este estudo. Mesmo sendo públicos diferentes (estudantes e profissionais formados), houve similaridade nas respostas levantadas.

Com relação à leitura 43,69% ($n=142$) dos acadêmicos pesquisados declaram que sentem prazer em realizar leituras, contra apenas 6,77% ($n=22$) que manifestaram ler apenas porque o curso exige, não sentindo motivação alguma em realizar essa tarefa. Além disso, somados os que concordam totalmente e parcialmente temos 65,23% ($n=212$) dos pesquisados que afirmam gostar de ler em seu tempo livre, o que demonstra que a leitura representa, para esses sujeitos, uma atividade prazerosa e importante para a vida profissional. Cabe aqui mencionar o que Solé (1998) define como o ato de ler, que “é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta.” (p.90). Complementa Rezende afirmando que a “Leitura proficiente passa pelo gostar de ler, pelo saber ler a partir de múltiplos suportes de leitura, por questões técnicas atinentes a esse universo, pela semiótica, pela linguística, pelas análises de conteúdo, pelo pensar bem e corretamente.” (REZENDE, 2009, p.114).

Os egressos foram unânimes na afirmativa de que a leitura é fundamental no curso de Direito e no decorrer da carreira do advogado. Corroboram que, na época da graduação, os textos eram pouco trabalhados em sala de aula, em virtude, inclusive, da sobrecarga de atividades oriunda de cada disciplina. Aduzem

que os textos eram muito técnicos e fragmentados, ou seja, os professores solicitavam a leitura de alguns capítulos somente, e que, raramente liam uma obra completa, sendo, este, um dado que ficou exposto também pelo formulário aplicado entre os acadêmicos, pelo qual foi explicitado que o número de alunos que lia uma obra completa a cada 3 meses era ínfimo.

No que concerne ao uso de estratégias de leitura para a compreensão dos textos, 68% ($n=222$) dos acadêmicos responderam que fazem uso de algum método para a assimilação dos conteúdos. Entretanto, pela correção que realizamos dos testes de Cloze, pode-se inferir que, talvez, essas estratégias não estejam sendo eficientes, haja vista que a maioria destes pesquisados ficou concentrada no nível de frustração, aquele em que o leitor não demonstra certa fluência, fazendo uso de uma leitura fragmentada que contribui pouco para a compreensão.

O ato de ler consiste em uma interação entre autor/leitor mediante o texto, sem deixar de reconhecer que esse processo se insere em um contexto social em que as práticas de leitura compartilhadas se estabelecem. **Compreender um texto consiste, pois, fundamentalmente, em estabelecer relações entre as diferentes ideias nele veiculadas** – processo de integração – e na ligação da informação do texto com os conhecimentos anteriores do leitor – processo de construção (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p.35, grifo nosso).

É possível também que, para esta amostra, o conceito de estratégias de leitura não estivesse claro, restringindo-se apenas ao ato de grifar os textos. Os entrevistados dos grupos focais mencionaram que, na época da graduação, desconheciam as estratégias de leitura, deixavam para estudar às vésperas das provas e não se organizavam. O Entrevistado E3 menciona que sentiu falta do ensino de estratégias de estudo na faculdade e que foi aprendê-las somente no cursinho preparatório para o Exame da Ordem. Atualmente elabora resumos, correlaciona um texto com outros que já leu, faz apontamentos e reflexões acerca do que está lendo. Os demais participantes compartilham deste pensamento.

No tocante à mediação do professor e sua influência na formação de leitores no ensino superior, as respostas dos alunos sinalizam que ainda há espaço para o professor trabalhar os textos em sala de aula e mobilizá-los a serem leitores ativos. Consideram a mediação do professor essencial para a assimilação dos escritos, acreditando que a experiência deste sujeito agrega valor ao que se lê.

A língua como um fato social de natureza interacional, dialógica, cuja existência funda-se nas necessidades de comunicação de sujeitos, vistos como construtores sociais, que mutuamente se constroem e são construídos com o auxílio (inclusive) de textos (REZENDE, 2009, p. 26).

Acerca dos docentes, 78% ($n=256$) dos estudantes pesquisados afirmam que os professores estão pouco comprometidos com a aprendizagem de seus alunos. Esse dado foi repisado nos grupos focais, em que os entrevistados relataram que boa parte dos docentes era descomprometida, ou seja, uns davam mais importância aos escritórios nos quais advogavam e outros estavam apenas aguardando o tempo para a aposentadoria. É importante que os alunos percebam o esforço que faz o professor para que eles aprendam e, assim, fiquem mais mobilizados para o aprender.

Há situações em que a conduta dos professores pode parecer aos alunos contraditória. Isto se dá quase sempre quando o professor simplesmente exerce sua autoridade na coordenação das atividades na sala e parece aos alunos que ele, o professor, exorbitou de seu poder (FREIRE, 2011, p. 101).

No que concerne à escolha pelo Curso de Direito a resposta mais expressiva apontada pelas três amostras (estudantes, egressos aprovados no Exame da Ordem e egressos que ainda não tiveram êxito nas provas da OAB) foi o fato de ser, o Direito, uma carreira promissora. Dos acadêmicos que colaboraram com este estudo, 79,3 % ($n=258$) concordam, parcial ou totalmente, com esta afirmativa, especialmente no âmbito público. Um dos motivos pelos quais o curso é tão procurado como opção no vestibular gira em torno das promessas de inúmeras possibilidades de carreiras, seja como advogado privado ou cargos da magistratura (juiz, desembargador). Promessas estas que constam das páginas eletrônicas das IES elencadas para o trabalho em tela, com intuito de preencher todas as vagas permitidas pelo MEC. Dos 17 entrevistados pelos grupos focais, 8 (47%) também mencionaram que as inúmeras possibilidades de carreira foram decisivas na escolha do curso de Direito.

Correlacionando-se os dados obtidos pela escala e as informações dos grupos focais é possível perceber que a leitura na graduação tem forte influência

no êxito nas provas da OAB e que carece ser melhor trabalhada pelo grupo de professores, bem como o planejamento e a organização dos estudos. Vygotsky (1984, p.98) afirma que: “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” Desta forma, o ensino jurídico precisa ir além do manejo das leis, e é importante, também, orientar o aluno a planejar suas atividades, organizar os estudos, elaborar resumos, para, assim, atingir um nível desejável de compreensão em leitura.

6.5 ANÁLISE DOS ÍNDICES DE APROVAÇÃO NOS EXAMES DA OAB

Um dos objetivos desta pesquisa buscou explorar os dados estatísticos nacionais da Ordem dos Advogados do Brasil, no que concerne aos índices de aprovação e reprovação dos bacharéis em Direito nas provas do Exame de Ordem, com vistas a identificar possíveis relações com a leitura.

Optou-se pelo recorte temporal de julho de 2010 a fevereiro de 2013, que compreende o período em que o Exame da Ordem tornou-se unificado, conforme explicitamos na segunda seção deste trabalho.

Ainda que este estudo tenha centrado esforços nas faculdades particulares, apresentamos a seguir números das principais universidades públicas do Brasil, com vistas a cotejar essas duas esferas da Educação.

O primeiro ano de implantação do Exame Unificado da Ordem, ocorrido em junho de 2010, impulsionou os índices de aprovação para baixo, inclusive nas universidades federais e estaduais que há anos mantinham seus índices de aprovação acima de 60%. Para ilustrar, podemos citar o desempenho da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, que conseguiu aprovar nessa data apenas 4% de seus alunos. Cabe ressaltar que este curso recebeu por vários anos o selo “OAB recomenda”, por ser considerado um dos melhores do país.

Há de se considerar também que nesta primeira edição houve um número menor de inscritos para a realização das provas. Muitos candidatos temiam a unificação e decidiram aguardar os resultados desta mudança.

Outras universidades renomadas também tiveram resultados arrasadores e que mancharam suas histórias de sucesso. Para ilustrar temos a

UFBA – Universidade Federal da Bahia, com 2% de aprovados, a UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 1%, êxito apenas de 1 candidato, dos 74 inscritos. Entretanto, o pior escore ficou com a UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná que não conseguiu aprovação de nenhum dos 87 presentes nas provas. A UNB – Universidade de Brasília foi a única que manteve seu índice alto nessa primeira edição do Exame Unificado, com 78% de aprovação.

Embora o desempenho seja do aluno, quem leva o “carimbo” é a universidade. A OAB publica os dados pelas instituições, o que expõe as IES a situações constrangedoras.

A partir da segunda edição do Exame Unificado, os índices de aprovação das IES públicas voltaram à regularidade, com uma média de 60%, algumas chegando ao recorde de 80% (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Universidade Federal de Viçosa – UFV). Destaque para Universidade Federal da Paraíba – UFPB, que em fevereiro de 2012 chegou ao topo de 84%.

Entre as universidades públicas, percebe-se um desempenho melhor das federais, ainda que os índices das estaduais não sejam tão ruins, especialmente se comparados com as faculdades privadas.

Em contrapartida, das quatro faculdades privadas que analisamos, o maior índice de aprovação foi de 39,26%, obtido pela Faculdade A, na primeira edição do E.U.OAB. Essa mesma instituição, na segunda edição baixou seu escore para apenas 3,45%. Na sétima edição nenhum de seus 38 alunos conseguiu aprovação (0%), o que gerou um mal estar no curso, impulsionando uma reforma curricular, troca de coordenador, substituição de professores e uma série de outras estratégias para melhorarem seus resultados. As mudanças ainda não se refletiram nos resultados, haja vista que as edições subsequentes registraram índices de 11,11% e 2,33%, respectivamente. Cabe aqui salientar que os desempenhos no Teste de Cloze foram desta faculdade.

A faculdade B, que conta com um cursinho preparatório para o Exame da Ordem dentro da própria instituição e que declara que este é dispensável para algumas carreiras jurídicas, tem desempenho baixo, conforme se pode constatar pelo Quadro 21, em que seu maior desempenho, nas últimas nove edições foi de 16,95% e o pior ficou registrado em 1,64% em fevereiro de 2011. Essa instituição tem promovido palestras, visitas técnicas, alterações curriculares para melhorar o desempenho dos seus alunos no certame, entretanto, urge atenção

maior para com a leitura e interpretação de textos, competência necessária para resolver os casos elaborados pela FGV (atual responsável pela elaboração das questões da OAB).

O maior índice da faculdade C foi de 25,9%, obtido na sexta edição unificada. A menor pontuação foi registrada em junho de 2010, com 3,85% de aprovados. Com a aproximação que a autora teve com os educandos na época da coleta, foi possível constatar um esvaziamento das salas de aula. Foi preciso voltar várias vezes, ainda assim, conseguiram-se poucos pesquisados. Os que lá estavam presentes reclamavam das aulas entediadas. Preferiam permanecer no Núcleo de Prática Jurídica, porque lá pelo menos havia troca de conhecimentos.

Infelizmente essa é uma triste realidade vivenciada em vários cursos de Direito, historicamente caracterizado por uma educação Bancária (modelo tradicional de ensino intitulado por Paulo Freire), que se resume à mera transmissão (unilateral) de conteúdos por parte do professor, representado por aquele que detém o conhecimento.

Com relação à Faculdade D, aquela cujo eixo principal centra-se no Direito Público, se mantém com baixos índices de aprovação desde a primeira edição, ocasião em que registrou 8,54%. O pior desempenho dos alunos desta IES ocorreu em fevereiro de 2011, com o marco de 2,27%. A maior pontuação conquistada até fevereiro de 2013 foi de 12%.

O baixo desempenho dos egressos da Faculdade D pode estar ligado ao currículo, haja vista que algumas disciplinas generalistas que se fazem presentes em outras instituições não são contempladas, para darem espaço ao eixo profissionalizante, voltado para a carreira pública. Vale ressaltar que as 80 questões que compõem as provas da primeira fase abordam conteúdos das mais diversas áreas do Direito, das esferas, pública e privada.

Como foi explicitado pelo Quadro 21, as faculdades privadas enfrentam problemas para aprovação de seus egressos. Não só nas provas da OAB, mas, também em concursos públicos. Recentemente (04/09/2013) foi publicado nos noticiários o fracasso no concurso para Juiz do Trabalho¹⁵, no Estado da Bahia, em que nenhum dos 2.600 candidatos conseguiu aprovação. A falta de leitura, ou a leitura deficitária, contribui para esses insucessos, em virtude de que essas provas

¹⁵ Cf matéria completa em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2013/09/nenhum-dos-2600-candidatos-passa-em-concurso-para-juiz-do-trt-na-ba.html>>

constituem-se por elaborações de peças e resolução de casos (problematizações) em que a leitura se faz primordial.

O desempenho no ENADE também é deficitário, a exemplo da última edição (2012)¹⁶, em que 316 cursos de Direito (36%) receberam conceitos 2 e 1, considerados insuficientes para o Ministério de Educação. O ensino jurídico passa por uma crise, fato que impulsionou o ministro da Educação a constituir a Comissão do Marco Regulatório, na qual a sociedade deposita expectativa de rumos melhores para o caos instalado.

¹⁶ Fonte: G1 – disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/um-cada-tres-cursos-de-economia-administracao-e-direito-tem-nota-ruim.html>>. Acesso em: 07 out. 2013

Quadro 31 - ÍNDICES DE APROVAÇÃO NOS EXAMES DE ORDEM UNIFICADOS NAS PRINCIPAIS IES PÚBLICAS

PRINCIPAIS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	1º E.U. OAB (jun. 2010)	2º E.U. OAB (set. 2010)	3º E.U. OAB (fev. 2011)	4º E.U. OAB (jul. 2011)	5º E.U. OAB (out. 2011)	6º E.U. OAB (fev. 2012)	9º E.U. OAB (fev.2013)
Universidade de Brasília – UNB	78 %	54%	67%	71%	59%	72%	55,88%
Univ. de Campinas – UNICAMP /FACAMP	9%	29%	44%	28%	44%	38%	10,88%
Universidade de São Paulo – USP	4,%	64%	65%	70%	74%	77%	74%
Universidade Estadual de Londrina – UEL	7%	38%	53%	38%	54%	65%	37,04%
Universidade Estadual de Maringá – UEM	45%	30%	37%	40%	55%	71%	42,55%
Universidade Federal da Bahia – UFBA	2% ¹⁷	65%	56%	71%	68%	65%	48,42%
Universidade Federal de Goiás – UFG	5%	57%	47%	68%	62%	79%	41,03%
Universidade Fed. de Minas Gerais – UFMG	9%	70%	65%	73%	77%	76%	63,45%
Universidade Fed. de Santa Catarina – UFSC	4,%	48%	53%	52%	70%	67%	55,71%
Universidade Fed. de Uberlândia – UFU	-	50%	33%	50%	64%	69%	43,40%
Universidade Fed. do Rio de Janeiro – UFRJ	8%	53%	45%	42%	63%	63%	49,79%
Univ. Fed. do Rio Grande do Norte - UFRN	-	63%	60%	48%	68%	77%	62,34%
Univ. Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	1% ¹⁸	59%	52%	63%	66%	79%	59,46%
Universidade de São Paulo – USP (Rib. Preto)	2%	-	65%	70%	74%	77%	77,1%
Universidade do Estado da Bahia - UNEB	59%	30%	45%	38%	69%	48%	69,57%
Universidade Fed. do Espírito Santo - UFES	66%	67%	53%	64%	80%	68%	60,38%
Universidade Federal da Paraíba - UFPB	6%	57%	50%	56%	66%	84%	52%
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	68%	53%	33%	74%	62%	57%	40%
Universidade Federal de Sergipe – UFS	11%	48%	55%	70%	64%	70%	60%
Universidade Federal do Paraná – UFPR	-	66%	52%	63%	71%	62%	52,38%
Universidade Federal de Viçosa – UFV	-	69%	-	77%	69%	80%	66,67%
Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE	0% ¹⁹	40%	36%	39%	50%	53%	42,86%

Fonte: a autora, com dados extraídos da página oficial (internet) da OAB Nacional

	MELHORES DESEMPENHOS EM CADA EDIÇÃO		
	PIORES DESEMPENHOS EM CADA EDIÇÃO	-	NÃO HOUVE INSCRIÇÃO DE ALUNOS NO EXAME

¹⁷ Dos 91 presentes nas provas, apenas 2 foram aprovados.

¹⁸ Dos 74 presentes nas provas, apenas 1 foi aprovado.

¹⁹ Campus de Marechal Cândido Rondon – dos 87 presentes nas provas, nenhum foi aprovado.

Quadro 32 - ÍNDICES DE APROVAÇÃO NOS EXAMES DE ORDEM UNIFICADOS NAS FACULDADES PRIVADAS ANALISADAS

INSTITUIÇÕES ANALISADAS	1º E.U. OAB (jun. 2010)	2º E.U. OAB (set. 2010)	3º E.U. OAB (fev. 2011)	4º E.U. OAB (jul. 2011)	5º E.U. OAB (out. 2011)	6º E.U. OAB (fev. 2012)
FACULDADE A	39,26%	3,45%	5,41%	3,23%	17,4%	10,5%
FACULDADE B	2,94%	11,32%	1,64%	4,71%	16,95%	8,47%
FACULDADE C	3,85%	8,97%	6,41%	10,9%	19%	25,9%
FACULDADE D	8,54%	8,57%	2,27%	12%	6,38%	10,7%

Fonte: a autora, com dados extraídos da página oficial (internet) da OAB Nacional

	MELHORES DESEMPENHOS EM CADA EDIÇÃO
	PIORES DESEMPENHOS EM CADA EDIÇÃO

Quadro 32 - ÍNDICES DE APROVAÇÃO NOS EXAMES DE ORDEM UNIFICADOS NAS FACULDADES PRIVADAS ANALISADAS
(continuação)

INSTITUIÇÕES ANALISADAS	7º E.U. OAB (jul.2012)	8º E.U. OAB (out.2012)	9º E.U. OAB (fev.2013)
FACULDADE A	0% ²⁰	11,11%	2,33%
FACULDADE B	13,43%	13,64%	5,88%
FACULDADE C	13,46%	11,73%	5,75%
FACULDADE D	8,93%	9,52%	6,58%

Fonte: a autora, com dados extraídos da página oficial (internet) da OAB Nacional

	MELHORES DESEMPENHOS EM CADA EDIÇÃO
	PIORES DESEMPENHOS EM CADA EDIÇÃO

²⁰ Nenhum dos 38 inscritos conseguiu passar para a segunda fase do certame

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que ora encerramos partiu da problematização composta pelas seguintes questões de pesquisa: Como se dá a leitura nos Cursos de Direito das faculdades privadas de uma cidade no norte do Paraná? Qual a relação possível de ser estabelecida entre os resultados dos exames unificados, em nível nacional, da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB e a leitura? Desse modo, delimitamos como objetivo a compreensão e explicitação de como se dá a leitura nos Cursos de Direito de faculdades privadas de uma cidade do norte do Paraná e suas possíveis implicações nos resultados do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Para tanto, como objetivos específicos, buscamos identificar como a leitura está configurada nos planos de curso, na prática dos alunos em sala de aula e no Escritório de Aplicação, e os reflexos nos índices de aprovação e reprovação no Exame da Ordem.

Iniciamos o processo de pesquisa com um levantamento histórico do ensino jurídico no país, pelo qual foi possível elaborar a segunda seção deste trabalho, elementar para nortear nossa investigação junto aos projetos pedagógicos dos Cursos de Direito das quatro faculdades que compuseram a amostra aleatória. Percebemos que os currículos em formato de grade, com pouca articulação entre os saberes, as leituras técnicas e o modo como alguns professores ministram as aulas são heranças do modelo jurídico português.

Identificamos que o ensino das estratégias de leitura e planejamento de estudos não são contemplados por nenhum dos currículos analisados. Mesmo os cursos que contam com as disciplinas de Metodologia ou Língua Portuguesa, não abordam esses conteúdos em seus planos de curso. Este fato pode ser percebido também pela tabulação dos dados coletados pelo instrumento em escala Likert, bem como pelas entrevistas realizadas pelos grupos focais, oportunidades em que os pesquisados relataram que essas técnicas poderiam ser trabalhadas na graduação, já que tiveram esse conhecimento nos cursinhos preparatórios para o Exame da Ordem. Não se espera que uma única disciplina ao longo da vida acadêmica do estudante seja suficiente para ensinar a ler, mas sim, o esforço coletivo de professores, por meio das inúmeras disciplinas, de forma integrada. Que existam então disciplinas como menciona REZENDE (2009), com o propósito de ensinar a

gostar de ler e desempenhar bem essa tarefa. Que não sejam disciplinas para ensinar sobre/acerca da leitura somente, mas, lugares, momentos em que os seres humanos envolvidos a exercitem conjuntamente e de maneira prazerosa, entendendo esta última, neste contexto, como aquilo que faz sentido para o leitor e lhe propicia o envolvimento com o texto, ocorrendo, portanto, o desejo de ler.

Destarte, além do ensino das estratégias propriamente ditas, faz-se necessário mobilizar o aluno para o gosto pela leitura, e isso vai além do hábito que se quer impor por meio dos trabalhos propostos e das notas que lhes são atreladas. O professor como mediador no processo de formação de leitores no ensino superior pode favorecer o partilhar provocador de leitores e de leituras variadas, no entrecruzar de conhecimentos específicos, indicações, informações, gêneros textuais, comentários e críticas, haja vista que o ato de ler é também o de pensar e refletir acerca do que está sendo lido.

Os egressos apontaram, ainda, que as estratégias de leitura/estudo são fundamentais para a realização das provas da Ordem, especialmente para as que compõem a segunda fase, as quais exigem do candidato um nível alto de compreensão em leitura, essencial para interpretar o que se pede nas questões redigidas em forma de problema. Este formato demanda o correto manejo da legislação, pensamento crítico-reflexivo para dar a solução ideal ao problema posto e fluência de redação para a escrita da peça que fundamentará a sua “causa de pedir”.

Isto posto, passamos então, à investigação junto aos alunos das séries finais dos cursos de Direito, escolhidos por estarem mais próximos da realização dos Exames da Ordem. Em função de não haver até o ano do desenvolvimento desta pesquisa, um instrumento específico para se levantar dados acerca da leitura nos cursos jurídicos, houve a necessidade de elaborarmos um formulário em escala Likert de 5 pontos, com 32 elementos, que após a análise fatorial exploratória, reduziram-se a 16 elementos, que carregaram para três fatores a saber: mediação do professor, estratégias de leitura e ausência de estratégias metacognitivas.

Considerando estes fatores, cingimos a terceira e a quarta seção, que versaram, em um primeiro momento, sobre o papel do docente na formação de leitores no Ensino Superior e a influência deste agente como mediador da leitura. Esclarecemos que o saber não se reduz, exclusivamente, a processos mentais, mas

se constitui também em um saber social, que se manifesta especialmente nas relações de professores e alunos, e entre texto e leitor. Identificamos que a leitura não se restringe ao decodificar de palavras, mas sim, a uma atividade crítico-reflexiva associada ao pensamento.

Construímos a seção quatro com as estratégias que os alunos podem empregar para apreenderem melhor as informações contidas nos textos, as quais auxiliam também na organização dos estudos. Inferimos com este estudo que estas estratégias exigem a participação ativa do leitor, podendo ser aplicadas a qualquer tipo de texto, inclusive os jurídicos. Entretanto, pelos dados que coletamos por meio da Escala, percebemos que ainda há espaço para o ensino destas estratégias nos cursos de Direito pesquisados. Os egressos que contribuíram com os grupos focais relataram que careceram destas estratégias na graduação e que sentiram falta destes métodos na resolução das provas da OAB.

A quinta seção buscou explicitar os métodos empregados para a investigação, com a descrição dos protocolos que envolveram o processo de criação e validação dos instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo, quais sejam, a Escala Diagnóstico da Leitura no Curso de Direito, empregada para coletar dados junto aos alunos das séries finais do curso de Direito e também o roteiro de entrevista que norteou os grupos focais com os egressos. Esta última emergiu da necessidade de identificarmos se a leitura pode estar relacionada aos índices de aprovação e reprovação nos resultados do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, bem como levantarmos os elementos intervenientes na compreensão e resolução de questões do exame da ordem dos bacharéis já formados, com vistas a identificar o papel que a leitura desempenha nesse evento. Foi empregado também um texto adaptado para a Técnica de Cloze, com vistas a identificar o nível de compreensão em leitura dos acadêmicos das séries finais.

Na sexta seção buscou-se apresentar os resultados que obtivemos a partir dos dados e informações levantados pelos instrumentos de pesquisa utilizados. A partir desta premissa foi possível responder aos questionamentos elencados como problematização. Podemos considerar que a leitura se faz presente na graduação, haja vista a quantidade de textos que os alunos precisam ler para realizar provas, trabalhos e para fundamentar suas peças nos Escritórios de Prática Jurídica, porém, com os dados extraídos do processo de validação da escala

“Diagnóstico de Leitura no Curso de Direito”, pode-se considerar que esse processo se dá de forma fragmenta, sem a mediação dos professores.

Notamos que os textos são pouco explorados pelos professores em sala de aula, o que prejudica, em parte, a compreensão. Elucidou-se, pelo relato dos entrevistados, que há espaço para o professor ampliar seu desempenho no papel de mediador no processo de formação de leitores. Ficou evidente que boa parte dos alunos não utiliza estratégias metacognitivas para planejar seus estudos e acaba deixando para estudar às vésperas das provas, prática que tem continuidade após a graduação, o que parece dificultar o alcance do êxito nas provas da OAB.

Quanto ao nível de compreensão em leitura dos estudantes, levantado por meio do Teste de Cloze, identificamos que 93% ($n=283$) dos pesquisados encontram-se no nível de frustração, em que apresentam uma leitura fragmentada e que compromete a interpretação do texto. O que pode explicar, de certa forma, as dificuldades enfrentadas por estes acadêmicos na interpretação das questões das provas do Exame da Ordem.

É pungente, a realidade do ensino jurídico no Brasil hodiernamente, não só pelo cenário retratado pelos baixos índices de aprovação nos Exames da Ordem, mas também pelo desempenho dos educandos no ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o que pode ser percebido pela última avaliação, ocorrida em 2012, em que 33% dos cursos receberam conceitos 2 e 1, considerados insuficientes pelo MEC. Todavia, cabe aqui ressaltar que esta realidade não é exclusiva do curso de Direito. As inúmeras outras graduações, a julgar pelas nossas observações informais e pelas pesquisas já publicadas, também padecem as agruras da baixa fluência de leitura e que se reflete na precária redação de textos, fruto de uma política educacional deficiente, com baixa valorização do professor, dentre outros inúmeros problemas que não cabem ser, aqui, discutidos.

Identificamos ainda, com base nas entrevistas realizadas por meio dos grupos focais, que a leitura estabelece influência direta nos exames da Ordem (OAB), especialmente nas provas da segunda fase, que requerem um alto nível de interpretação e argumentação, em virtude de serem provas dissertativas. Ainda mais: o emprego de estratégias de estudo/leitura pode favorecer um melhor desempenho neste certame.

Pela análise realizada nos projetos pedagógicos dos quatro cursos pesquisados constatamos a inexistência de ações e disciplinas que conduzam de

forma efetiva, e, instrumentalizem a interpretação, dificultando o desempenho dos acadêmicos no Exame da Ordem. Alguns conteúdos estão esparsos nas disciplinas de Metodologia de Pesquisa Jurídica, na qual o professor se restringe a textos técnicos (lei seca) e normas técnicas da ABNT.

Carecemos de cursos de Direito que formem egressos não só com conhecimento técnico para aplicar a legislação vigente, mas, também, preparados para atender às demandas da sociedade e do mundo contemporâneo. Os projetos pedagógicos precisam preparar os educandos para a vida, não só no plano teórico, mas orientando para uma formação humanista, em que estes possam desenvolver a sensibilidade para as reais necessidades da sociedade em geral e do ser humano em particular.

Com este estudo vislumbramos que para traçar os objetivos da graduação em tela, há de se questionar antes: qual a finalidade social das disciplinas que serão estabelecidas, para que, dessa forma, possam propiciar a compreensão do Direito como fenômeno social, desenvolvendo uma postura para a qual o operador do direito seja capaz não só de solucionar conflitos, mas também tornar-se agente da prevenção, por meio da educação para o exercício da cidadania. Cabe dizer que a leitura se configura aqui como um instrumento para a formação cidadã.

Considerando as limitações de se analisar fatores subjetivos por meio de um instrumento de pesquisa, sugerimos que outros pesquisadores aprimorem a Escala recém-construída, especialmente no que concerne aos elementos que carregaram para o fator: ausência de estratégias metacognitivas. Há de se investigar com mais afinco o uso das redes sociais aplicados ao ensino superior, lacuna que não foi vencida por este estudo.

Por fim, com a colaboração dos 339 pesquisados que participaram deste estudo foi possível elucidar aspectos inerentes à leitura na graduação de Direito, com base nas respostas tabuladas, o que nos auxiliou a compreender que a formação de leitores no curso de Direito pode melhorar o desempenho nas provas do Exame da Ordem, haja vista que a maior dificuldade dos egressos centra-se na segunda fase, constituída pelas provas práticas, que exigem leitura crítico-reflexiva, além de habilidade de escrita. Ficou claro, também, o desejo que os alunos têm de que os docentes trabalhem os textos em sala de aula, favorecendo uma aprendizagem dialógica.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Roberto A. R. de. A Contemporaneidade e o Perfil do Advogado. In: **OAB Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares**. Brasília, DF, Conselho Federal da OAB. 1996. p. 129-141.
- AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa oficial: Instituto Pró-livro, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Annablume, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativas e qualitativas**. Rio de Janeiro: LTC, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2002.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy – the exercise of control**. Worth Publishers, 1997.
- BORMUTH, J.R. Cloze Test Readability: criterion reference Scores. In: **Journal Education Measurement**. 1968.
- BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. In: **Psicologia reflexão e crítica**. [online]. vol.12, n.2, p. 361-376. 1999.
- BRASIL. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1891.
- BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1934.
- BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1937.
- BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 1946.
- BRASIL. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1967.
- BRASIL. E.M.C n.1 (1969). **Emenda Constitucional n.1**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1969.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.906**, de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Brasília, DF, 4 de julho de 1994.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.906**, de 04 de julho de 1994. Estabelece o Estatuto do Advogado e da OAB (EAOAB). Brasília, DF, 04 de julho de 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEED, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito**. CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17.

CADERNO OAB STF decide pela constitucionalidade do Exame de Ordem. **Jornal da Manhã**. Ponta Grossa, 27 out. 2011. Disponível em: <www.jmnews.com.br/noticias/ponta%20grossa/3,14090,27,10,stf-decide-pela-constitucionalidade-do-exame-de-ordem.shtml>. Acesso em: 03 mar. 2012

CASTALDO, Márcia Martins. **Redação no vestibular**: a língua cindida. 2009. 277 f. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

CAVALCANTE JUNIOR, Ophir. Advogado bem preparado é sinônimo de uma justiça melhor. Exame de Ordem – uma chave para o futuro? In: **Revista Jurídica Consulex**. Ano. XV. n.353. out. 2011.

CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONJUR. **Curriculum em debate**: comissão de reforma no ensino jurídico. Disponível em: <www.conjur.com.br/2013-out-23/comissao-reforma-ensino-juridico-reuniao-dia-29-usp>. Acesso em: 24 out. 2013.

CORREIO de Uberlândia. **Uberlândia tem baixo índice de aprovação no exame da OAB**. 06 mar. 2011. Disponível em: <www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/uberlandia-tem-baixo-indice-de-aprovacao-em-exame-da-oab/>. Acesso em: 05 mar. 2012.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5 ed. New York: Longman, 1994.

DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach.** 2.ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

DERRY, Sharon J. **Putting learning strategies to work.** Disponível em: <www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198812_derry.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2013

DIONÍSIO, Angela Paiva et. al. (org). **Gêneros textuais e ensino.** 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. **Effective practices for developing reading comprehension.** Newark: Internacional Reading Association, 2002.

EA OAB. Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994. **Estatuto do Advogado e da OAB.** 1994.

FAGUNDES, Rita de Cássia. **Ensino jurídico e exame de ordem: história, dilemas e desafios.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)

GORDILLO, Augustín. **El método en derecho.** 2. ed. Madrid: Editorial Civitas, 1995.

INEP. **Censo da Educação Superior** - resumo técnico de 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf> Acesso em: 04 mar. 2012.

JOU, G.I. de; SPERB, T.M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. In: **Psicologia: reflexão e crítica**, 2006. p.177-185

JUSBRASIL Notícia. **Número de cursos de direito aumenta 300% em 10 anos.** Disponível em: <<http://oab-ms.jusbrasil.com.br/noticias/1643089/numero-de-cursos-de-direito-aumenta-300-em-dez-anos>>. Acesso em: 10 mar. 2012

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** 4. reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Caminhos da lingüística)

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2004.

MACHADO, Rubens A. **Exigências práticas no exercício profissional e limitações da formação jurídica**. In: OAB Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2003.

NASPOLINI, Ana T. **Didática do Português: Tijolo por tijolo, leitura e produção de texto**. São Paulo: FTD, 1996.

OAB NOTÍCIA. **Acordo pioneiro entre OAB e MEC fecha balcão dos cursos de direito**. Disponível em: <www.oab.org.br/noticia/25343/acordo-pioneiro-entre-oab-e-mec-fecha-balcao-dos-cursos-de-direito>. Acesso em: 22 mar. 2013

OAB. **Provimento nº 81/96**, de 16 abr. 1996. Estabelece normas e diretrizes do Exame de Ordem. Conselho Federal da OAB. Brasília, DF, 16 abr. 1996.

OAB. **Provimento nº 144/11**, de 13 de jun. 2011. Dispõe sobre o Exame de Ordem. Conselho Federal da OAB. Brasília, DF, 13 jun. 2011.

PACHECO, José. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. São Paulo: Vozes, 2008.

RAMOS, Antonio Silveira. O ensino jurídico. In: **JURIS** – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas, v. 9. Rio Grande: Editora da FURG, 1999, p. 62-64.

REZENDE, Lucinea Aparecida (Org.). **Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça**. Londrina: EDUEL, 2007.

REZENDE, Lucinea Aparecida. **Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas**. Londrina: EDUEL, 2009.

RIBEIRO, V.M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Curso de direito: histórico dos cursos**. Disponível em: <www.lafayette.pro.br/historia_juridica.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2013

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane de (Orgs.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____; PRIMI, Ricardo; et. al. O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: reflexão e crítica**. [on line]. v.15, n.3, p.549-560. 2002.

SANTOS, A. L. R. M.; GONÇALVES, P. A. A influência da OAB no ensino jurídico no Brasil. In: **Revista do Curso de Direito da UNIFOR**, Formiga, v. 4, n. 2, p. 01-21, jul./dez. 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da Leitura**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

UOL EDUCAÇÃO. **STF decide por unanimidade que exame da OAB é legal**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/10/26/stf-decide-por-unanimidade-que-exame-da-oab-e-legal.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WELLS, G. **Language, learning and education**. Center for the study of Language and Communication. University of Bristol, 1982.

ZIMMERMAN, Barry J. **Self-regulated learning and academic achievement: an overview**. In: Educational Psychologist, 25(1). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1990. p. 3-17

APÊNDICE A - TESTE DE CLOZE

DESENTENDIMENTO

Texto adaptado – Luís Fernando Veríssimo.
Ícaro. Revista de Bordo da Varig. n. 136,
1995, ano XII.

A comunicação com garçons pode ser uma provação em qualquer parte do mundo. Costumo tomar leite frio, de manhã. Em Tóquio, na primeira VEZ em que nos aventuramos A tomar café fora do HOTEL ,fui munido da palavra JAPONESA para leite. Miruku, ou COISA parecida. Experimentei-a no GARÇOM , que me devolveu um SILÊNCIO cheio de perplexidade. Tentei DE novo, em várias flexões. FINALMENTE acertei: era preciso dizer A palavra rapidamente. Veio o LEITE . Quente. Não sei que MÍMICA usei para dizer que O queria frio – duvido que TENHA me abraçado e simulado UMA tremedeira, o que só FARIA o garçom sair atrás DE alguma corrente de ar POLAR dentro do restaurante, mas ELE entendeu, levou o copo E o trouxe de volta. COM pedras de gelo dentro DO leite. Um japonês que ACOMPANHAVA nosso desentendimento de uma MESA ao lado se ofereceu PARA ajudar. Traduziu meu pedido PARA o garçom. Tudo esclarecido. AGRADECI a intermediação enquanto o GARÇOM voltava para a cozinha COM o copo e pouco DEPOIS o trazia de volta. AFASTADA a ameaça à paz INTERNACIONAL e à amizade entre OS povos, levantei o copo NA direção do tradutor num BRINDE agradecido. O leite estava MORNO . Não adianta reclamar se VAMOS a um restaurante de TRADIÇÃO e pedimos um prato MAIS sofisticado. Há que se CONTENTAR com o hambúrguer e TAMBÉM uma sacolinha de batata FRITA .

Em Budapeste entramos num RESTAURANTE em que o menu ERA em húngaro e alemão, E o húngaro é tão DIFÍCIL que entendemos em alemão. Não tive dificuldade em me fazer entender pelo garçom. Apontei com o dedo para a única palavra em alemão que qualquer pessoa precisa saber, além de bite e danke: forelle. Quer dizer truta. Eu poderia andar pela Alemanha comendo trutas em todas as refeições – salvo no café da

manhã, claro. São as melhores do mundo, e não havia razão para as trutas húngaras não serem parecidas. Não fiquei sabendo. Não havia forelle em qualquer língua no restaurante. Acabei apontando com o dedo para a palavra com menos consoantes que vi, e que acabou sendo o nome de uma almôndega do tamanho aproximado de uma granada. Sobrevivi.

Você já conhecia esse texto? Sim Não

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

IDENTIFICAÇÃO INDIVIDUAL

(será preenchido antes de iniciarmos a entrevista, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE)

Nome: _____ **idade:** _____

1.Ocupação Atual: () Advogado paralegal () Advogado habilitado

() Consultor Jurídico () Juiz () Promotor

() Procurador

() não atua na área, trabalha com _____

(Aqui nos interessa saber se em virtude da não aprovação no Exame de Ordem o participante da pesquisa atua como Advogado Paralegal, ou seja, aquele que elabora petições, faz pesquisas jurisprudenciais, porém, não pode assinar as peças em virtude de ainda não possuir Carteira da OAB. Ou ainda, se em virtude de recorrentes reprovações, já desistiu de atuar na área e buscou outra atividade laboral)

2.Em que ano concluiu o curso de Direito _____

(para analisarmos o hiato de tempo entre a conclusão do curso e a data da aprovação no Exame de Ordem)

3.Quando realizou as provas do Exame de Ordem:

() foi aprovado(a) logo na primeira vez.

() reprovou na primeira fase ____ vezes

() reprovou na segunda fase ____ vezes

(para ratificarmos que a porcentagem de reprovação se dá especialmente nas provas da segunda fase, por serem dissertativas e exigirem um grau maior de compreensão em leitura)

4.Em que ano foi aprovado pelo Exame de Ordem _____

(para analisarmos o hiato de tempo entre a conclusão do curso e a data da aprovação no Exame de Ordem)

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA GRUPO FOCAL

1. Fale um pouco sobre o que motivou a sua escolha pela graduação em Direito.

Pergunta elaborada com o intuito de identificar se os entrevistados escolheram o curso por vontade própria, por gostar da área do Direito, ou pelas possibilidades rentáveis de trabalho, especialmente na carreira pública, ou ainda por influência dos pais/ outras pessoas)

2. Comente as contribuições que o Curso de Direito trouxe para a sua carreira atual.

Essa questão objetiva investigar se os entrevistados obtiveram êxito em relação à formação, caso já tenham sido aprovados pelo Exame de Ordem. No caso dos que se encontram em situação de reprovação, busca-se conhecer se, mesmo sem a carteira da Ordem, conseguem utilizar o apreendido pelo curso de Direito, na atuação ora exercida. Mesmo que tenham sido aprovados, se desistiram da carreira e atuam em outra área, o que permite cruzar, inclusive, com o que os motivou a realizar o curso, conforme a pergunta anterior.

3. Como eram as aulas na Universidade? (mencione conteúdos, práticas pedagógicas, professores, o que conseguir lembrar, de positivo e de pontos francos também.)

Aqui se procura compreender um pouco da dinâmica do curso, como os graduados o avaliam, a atuação dos professores, e o que poderia ser melhorado.

4. Que relevância tinha a leitura no Curso e como era trabalhada em sala de aula?

Objetiva compreender como se dá a leitura no Curso de Direito e que importância representava para os entrevistados naquela época. Se a leitura era realizada em casa e resgatada em sala de aula, com o auxílio do professor, ou se só faziam leituras em épocas de provas, ou ainda se a leitura se pautava apenas nas leis secas (códigos não comentados).

5. Se pudesse voltar ao tempo de estudante, o que faria de diferente? Como era sua postura antes e como seria hoje?

Questionamento feito para identificar se os entrevistados, na época de universitários, utilizavam-se de estratégias de estudo/leitura, se realizavam fichamentos para aproveitar melhor as leituras, se estudavam com antecedência, dentre outros aspectos relacionados.

6. Como você avalia o seu desempenho no Exame de Ordem?

Com os aprovados – identificar se os pesquisados atribuem o sucesso no Exame por esforços próprios, ou pela boa formação que obtiveram na Universidade, ou por qualquer outro aspecto.

Com os reprovados – identificar se eles atribuem o fracasso à prova em si (mal elaborada, feita para reprovar...), ou por falta de dedicação de sua parte ou ainda por deficiência na formação oferecida pelo Curso de Direito.

7. Qual a relação possível de ser estabelecida entre leitura e Exame de Ordem? Existe alguma relação

O objetivo dessa pergunta centra-se em analisar os elementos intervenientes na compreensão e resolução de questões do exame de ordem, com vistas a identificar o papel que a leitura desempenha nesse evento, sob a ótica daqueles que vivenciaram o curso como alunos.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O GRUPO FOCAL

“LEITURA NO CURSO DE DIREITO: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NOS EXAMES DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa **“LEITURA NO CURSO DE DIREITO: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NOS EXAMES DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL”**, realizada em Londrina. O objetivo da pesquisa é “a compreensão e explicitação de como se dá a leitura no Curso de Direito de uma universidade pública do norte do Paraná e suas possíveis implicações nos resultados do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil.”. A sua participação é muito importante e se daria da seguinte forma: preenchimento do formulário de identificação e posterior entrevista coletiva com mais 9 participantes, em forma de grupo focal, respondendo oralmente às questões conduzidas pela pesquisadora. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Informamos que toda a entrevista será gravada por um gravador de voz e filmada por filmadora de áudio e vídeo. Ao final da pesquisa os registros gravados e filmados serão totalmente destruídos.

Os benefícios esperados são contribuir para a formação de leitores e para que acadêmicos e egressos do Curso de Direito tenham melhor desempenho nas provas do Exame de Ordem. Essa pesquisa não oferece riscos aos participantes.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de esclarecimentos entre em contato conosco (Lisiane Freitas de Freitas – Rua da Lapa, 312 – Centro – (43) 9947-7788 – proflfreitas@hotmail.com) ou procure o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, telefone 3371-2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas entregue a você, devidamente preenchida e assinada.

Londrina, ___ de _____ de 2012.

Lisiane Freitas de Freitas

RG: 13.351.123 – SSP-MG

_____, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Londrina, ___ de _____ de 2012.

Obs: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, deve ser incluído o campo para assinatura do menor e do responsável.

APÊNDICE D - FORMULÁRIO CRIADO E SUBMETIDO À VALIDAÇÃO

Encaminhamos esta pesquisa que objetiva analisar a leitura em suas diferentes concepções e particularidades, em especial aquelas inerentes ao Curso de Direito. As informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para a dissertação de mestrado intitulada: **Leitura no curso de direito: possíveis implicações nos exames da ordem dos advogados do Brasil**. O trabalho em pauta é orientado pela Prof^a. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende, do Departamento de Educação da UEL.

Obrigada pela colaboração. *Lisiane Freitas de Freitas.*

Nome * _____ **série** () 4º ano () 5º ano **turno:** () 1.matutino () 2.noturno

Gênero () 1.masculino () 2.feminino **Idade:** _____ **e-mail** _____

	Descrição dos itens	Discordo totalmente (1)	Discordo em parte (2)	Indiferente (3)	Concordo em parte (4)	Concordo totalmente (5)
1	Optei por cursar Direito por influência de meus pais.					
2	Optei por cursar Direito por ser uma carreira promissora.					
3	O Curso de Direito dá <i>status</i> , por isso, é tão procurado.					
4	O curso de Direito exige muito do aluno no que concerne à leitura.					
5	Os professores, de forma geral, trabalham leitura em sala de aula.					
6	A leitura é pouco exigida pelos professores do curso.					
7	Gostaria que os professores discutissem os textos em sala de aula.					
8	A experiência do professor agrega valor ao que está escrito no texto.					
9	Recorro à biblioteca sempre que preciso realizar um trabalho da universidade.					
10	Utilizo estratégias de leitura para melhor compreensão dos textos.					
11	Leio porque o curso exige, mas, não sinto prazer em realizar essa tarefa.					
12	Gosto de ler em meu tempo livre.					
13	Passo a maior parte do meu tempo livre navegando na internet, especialmente nas redes sociais.					

* sua identificação não será revelada, ela se faz necessária para que possamos, caso necessário, procurá-lo(a) para obtermos mais dados. O preenchimento não é obrigatório.

14	Quando leio os textos do curso procuro grifar as partes mais importantes e faço anotações nos mesmos.					
15	No estágio, utilizo modelos prontos de petições para facilitar e agilizar o trabalho.					
16	Dedico pelo menos 2 horas do meu dia, além da sala de aula, para estudo.					
17	Me considero preparado para ser aprovado no Exame de Ordem porque o Curso de Direito dessa Instituição fornece a base para que isso ocorra.					
18	Leio pelo menos 1 livro inteiro a cada 3 meses.					
19	A leitura representa para mim fonte de conhecimento para a vida					
20	A leitura representa para mim fonte de conhecimento e atualização profissional.					
21	Ler exige muito esforço e provoca cansaço.					
22	Cresci em um ambiente de leitura. Meus pais (ou responsáveis) liam muito.					
23	Meus pais (ou responsáveis) liam histórias para mim quando eu era criança.					
24	Aprendo mais quando estudo em grupo, com colegas da sala.					
25	Farei um curso preparatório para passar no Exame da Ordem.					
26	Raramente vou à biblioteca, a internet fornece as fontes bibliográficas necessárias para a fundamentação dos trabalhos da universidade.					
27	Li mais de 4 livros inteiros nesse último ano.					
28	Não me restrinjo aos livros indicados pelos professores, procuro ler além do exigido pela universidade.					
29	Tento me organizar, mas, acabo deixando para estudar na véspera das provas.					
30	A sobrecarga de atividades do curso é tanta que não temos tempo para pensar.					
31	Os professores do curso estão comprometidos com a aprendizagem dos alunos.					
32	O professor tem forte influência na formação de leitores.					

APÊNDICE E - FORMULÁRIO 1 – INSTRUMENTO VALIDADO

Encaminhamos esta pesquisa que objetiva analisar a leitura em suas diferentes concepções e particularidades, em especial aquelas inerentes ao Curso de Direito. As informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para a dissertação de mestrado intitulada: **Leitura no curso de direito: possíveis implicações nos exames da ordem dos advogados do Brasil**. O trabalho em pauta é orientado pela Prof^a. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende, do Departamento de Educação da UEL.

Obrigada pela colaboração. *Lisiane Freitas de Freitas*.

Nome* _____ série () 4º ano () 5º ano turno: () 1.matutino () 2.noturno

Gênero () 1.masculino () 2.feminino Idade: _____ e-mail _____

	Descrição dos itens	Discordo totalmente (1)	Discordo em parte (2)	Indiferente (3)	Concordo em parte (4)	Concordo totalmente (5)
1	Recorro à biblioteca sempre que preciso realizar um trabalho da universidade.					
2	Utilizo estratégias de leitura para melhor compreensão dos textos.					
3	Passo a maior parte do meu tempo livre navegando na internet, especialmente nas redes sociais.					
4	Quando leio os textos do curso procuro grifar as partes mais importantes e faço anotações nos mesmos.					
5	No estágio, utilizo modelos prontos de petições para facilitar e agilizar o trabalho.					
6	Leio pelo menos 1 livro inteiro a cada 3 meses.					
7	A leitura representa para mim fonte de conhecimento para a vida					
8	A leitura representa para mim fonte de conhecimento e atualização profissional.					
9	Li mais de 4 livros inteiros nesse último ano.					
10	Não me restrinjo aos livros indicados pelos professores, procuro ler além do exigido pela universidade.					
11	Tento me organizar, mas, acabo deixando para estudar na véspera das provas.					
12	A sobrecarga de atividades do curso é tanta que não temos tempo para pensar.					
13	Os professores do curso estão comprometidos com a aprendizagem dos alunos.					
14	O professor tem forte influência na formação de leitores.					
15	Os professores, de forma geral, trabalham leitura em sala de aula.					
16	A experiência do professor agrega valor ao que está escrito no texto.					

* sua identificação não será revelada, ela se faz necessária para que possamos, caso necessário, procurá-lo(a) para obtermos mais dados.

FORMULÁRIO 2 – COMPLEMENTAÇÃO DE DADOS

Encaminhamos esta pesquisa que objetiva analisar a leitura em suas diferentes concepções e particularidades, em especial aquelas inerentes ao Curso de Direito. As informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para a dissertação de mestrado intitulada: **Leitura no curso de direito: possíveis implicações nos exames da ordem dos advogados do Brasil**. O trabalho em pauta é orientado pela Prof^a. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende, do Departamento de Educação da UEL.

Obrigada pela colaboração. *Lisiane Freitas de Freitas.*

	Descrição dos itens	Discordo totalmente (1)	Discordo em parte (2)	Indiferente (3)	Concordo em parte (4)	Concordo totalmente (5)
17	Optei por cursar Direito por influência de meus pais.					
18	Optei por cursar Direito por ser uma carreira promissora.					
19	O Curso de Direito dá <i>status</i> , por isso, é tão procurado.					
20	O curso de Direito exige muito do aluno no que concerne à leitura.					
21	A leitura é pouco exigida pelos professores do curso.					
22	Gostaria que os professores discutissem os textos em sala de aula.					
23	Leio porque o curso exige, mas, não sinto prazer em realizar essa tarefa.					
24	Gosto de ler em meu tempo livre.					
25	Dedico pelo menos 2 horas do meu dia, além da sala de aula, para estudo.					
26	Me considero preparado para ser aprovado no Exame de Ordem porque o Curso de Direito dessa Instituição fornece a base para que isso ocorra.					
27	Cresci em um ambiente de leitura. Meus pais (ou responsáveis) liam muito.					
28	Meus pais (ou responsáveis) liam histórias para mim quando eu era criança.					
29	Aprendo mais quando estudo em grupo, com colegas da sala.					
30	Farei um curso preparatório para passar no Exame da Ordem.					

APÊNDICE F – META ANÁLISE

1 - LEITURA E EXAME DE ORDEM

- Nenhum artigo encontrado em nenhuma das bases.

2 – LEITURA NO ENSINO SUPERIOR (graduação)

REVISTA = EDUCAÇÃO E PESQUISA

- ✚ **Organizador:** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- ✚ **13 volumes – desde 1999 até 2011, com 39 números no mesmo período. O 4º número de 2012 encontra-se em prelo, mas já disponível em meio eletrônico.**
- ✚ **Total de artigos analisados de 1999 a 2012 = 331**
- ✚ **Artigos sobre Leitura no Ensino Superior = NENHUM**

REVISTA = EDUCAÇÃO EM REVISTA

- ✚ **Organizador:** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
- ✚ **06 volumes – desde 2006 até 2011, com 14 números no mesmo período.**
- ✚ **Total de artigos analisados de 2006 a 2011 = 123**
- ✚ **Artigos sobre Leitura no Ensino Superior = NENHUM**

REVISTA = EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

- ✚ **Organizador:** CEDES – UNICAMP
- ✚ **16 volumes – desde 1997 até 2012, com 61 números no mesmo período.**
- ✚ **Total de artigos analisados de 1997 a 2012 = 437**
- ✚ **Artigos sobre Leitura no Ensino Superior = 03**

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade**. V.23 n.81 Campinas dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em 28 maio 2012.

- Total de palavras do título – (de 12 a 14 palavras)

() 1 a 4 (x) 5 a 8 () 9 a 11 () 12 a 14 () acima de 15

- Região

() norte () sul (x) sudeste () nordeste () centro-oeste () misto
Universidade Federal de Minas Gerais

- Instituição

(x) pública () privada () mista

- Autores

individual coletiva

- Resumo

sim não

- Tipo de Estudo

Teórico sim não

Documental sim não

Pesquisa de Campo sim não

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O método do ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. In: **Educação e Sociedade**. V.32 n.114 Campinas jan/mar. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000100007>. Acesso em 28 maio 2012.

- Total de palavras do título – (de 12 a 14 palavras)

1 a 4 5 a 8 9 a 11 12 a 14 acima de 15

- Região

norte sul sudeste nordeste centro-oeste misto

- Instituição

pública privada mista

Universidade Federal do Espírito Santo

- Autores

individual coletiva

- Resumo

sim não

- Tipo de Estudo

Teórico sim não

Documental sim não

Pesquisa de Campo sim não

REVISTA: EDUCAR EM REVISTA

🚩 **Organizador:** Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

🚩 **7 volumes – desde 2006 até 2012, com 21 números no mesmo período.**

🚩 **Total de artigos analisados de 2006 a 2012 = 338**

🚩 **Artigos sobre Leitura no Ensino Superior = 02**

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A leitura e seus poderes: um olhar sobre dois programas nacionais de incentivo à leitura. In: **Educar em revista**. N. spe2. Curitiba. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000500006> Acesso em 28 maio 2012.

- Total de palavras do título – (de 12 a 14 palavras)

1 a 4 5 a 8 9 a 11 12 a 14 acima de 15

- Região

norte sul sudeste nordeste centro-oeste misto

- Instituição

pública privada mista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

- Autores

individual coletiva

- Resumo

sim não

- Tipo de Estudo

Teórico sim não

Documental sim não

Pesquisa de Campo sim não

SILVA, Márcia Cabral da. Grupo focal em pesquisa qualitativa sobre leitura com jovens. In: **Educar em revista**. N. 43. Curitiba. Jan/mar. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000100012>. Acesso em 28 maio 2012.

- Total de palavras do título – (de 12 a 14 palavras)

1 a 4 5 a 8 9 a 11 12 a 14 acima de 15

- Região

norte sul sudeste nordeste centro-oeste misto

- Instituição

pública privada mista

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

- Autores

individual coletiva

- Resumo

sim não

- Tipo de Estudo

Teórico sim não

Documental sim não

Pesquisa de Campo sim não GRUPO FOCAL

REVISTA: PAIDÉIA

✚ **Organizador:** Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto –
Universidade de São Paulo

✚ **21 volumes – desde 1991 até 2012, com 51 números no mesmo período.**

✚ **Total de artigos analisados de 1991 a 2012 = 387**

✚ **Artigos sobre Leitura no Ensino Superior = 01**

MARTINS, Rosa Maria Mohallem; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estilos Cognitivos e compreensão leitora no ensino superior. In: **Paidéia**. (Ribeirão Preto) v.15 n.30 Ribeirão Preto jan./abr. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100008>. Acesso em 28 maio 2012.

- Total de palavras do título – (de 12 a 14 palavras)

1 a 4 5 a 8 9 a 11 12 a 14 acima de 15

- Região

norte sul sudeste nordeste centro-oeste misto

- Instituição

pública privada mista
Faculdade de Educação da UNICAMP

- Autores

individual coletiva

- Resumo

sim não

- Tipo de Estudo

Teórico sim não
Documental sim não
Pesquisa de Campo sim não

REVISTA: INTERFACE

- ✚ **Organizador:** UNESP (Campus Botucatu)
- ✚ **16 volumes – desde 1997 até 2012, com 42 números no mesmo período.**
- ✚ Total de artigos analisados de 1997 a 2012 = **242**
- ✚ Artigos sobre Leitura no Ensino Superior = NENHUM

3 – ENSINO JURÍDICO NO BRASIL (graduação)

SILVA, Cleber Demétrio Oliveira da Silva. Reflexões críticas e algumas propostas para incremento da qualidade no ensino jurídico brasileiro. In: Revista OAB, ano XXVIII, n. 67, jul/dez., 1998.

- Total de palavras do título – (de 12 a 14 palavras)

1 a 4 5 a 8 9 a 11 12 a 14 acima de 15

- Região

norte sul sudeste nordeste centro-oeste misto

- Instituição

pública privada confessional mista
PUC-RS

- Autores

individual coletiva

- Resumo

sim não

- Tipo de Estudo

Teórico sim não
Documental sim não
Pesquisa de Campo sim não

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. In: **Educação e Sociedade**. v.31 n.11 Campinas abr/jun 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 28 maio 2012.

- Total de palavras do título – (de 12 a 14 palavras)

1 a 4 5 a 8 9 a 11 12 a 14 acima de 15

- Região

norte sul sudeste nordeste centro-oeste misto
Universidade Federal de Pará

- Instituição

pública privada mista

- Autores individual coletiva**- Resumo** sim não**- Tipo de Estudo**Teórico sim nãoDocumental sim nãoPesquisa de Campo sim não**4 – ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL /
EXAME DE ORDEM**

BONELLI, Maria da Glória. O Instituto da ordem dos advogados brasileiros e o estado: a profissionalização no brasil e os limites dos modelos centrados no mercado. In: **Revista brasileira de ciências sociais**. v.14 n.39 São Paulo: 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-6909&script=sci_serial. Acesso em 28 maio 2012.

- Total de palavras do título – (de 12 a 14 palavras) 1 a 4 5 a 8 9 a 11 12 a 14 acima de 15**- Região** norte sul sudeste nordeste centro-oeste misto**- Instituição** pública privada mista
*UFSCAR***- Autores** individual coletiva**- Resumo** sim não**- Tipo de Estudo**Teórico sim nãoDocumental sim nãoPesquisa de Campo sim não**TOTAL DE ARTIGOS PESQUISADOS = 1861****ARTIGOS CAPTURADOS: 07**

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



GOVERNO DO
PARANÁ

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	038/2013
CAAE:	06796013.7.0000.5231
Data da Relatoria:	12/06/2013
Pesquisador(a):	Lisiane Freitas de Freitas
Unidade/Órgão:	CECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O “Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina” (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

“LEITURA NO CURSO DE DIREITO: possíveis implicações nos exames da ordem dos advogados do Brasil”

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá ser encaminhado ao CEP/UEL relatório final da pesquisa, conforme prevê a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares.

Londrina, 19 de junho de 2013.

Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina

