



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CRISTINA NALON DE ARAUJO

**A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DE FUTUROS
PROFESSORES**

Londrina
2014



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO DE EDUCAÇÃO



Londrina
2014

CRISTINA NALON DE ARAUJO

**A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DE FUTUROS
PROFESSORES**

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 Aparecida de Rezende

Londrina
2014

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A663f Araujo, Cristina Nalon de.

A formação leitora e escritora de futuros professores / Cristina Nalon de Araujo. – Londrina, 2014.
217 f. : il.

Orientador: Lucinea Aparecida 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. Professores – Formação – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Escrita – Teses. 4. Educação – Teses. I. Rezende, Lucinea Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

CRISTINA NALON DE ARAUJO

**A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DE FUTUROS
PROFESSORES**

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 Aparecida de Rezende

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucinea A. de Rezende
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Marinalva Vieira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFTM

Prof^a. Dr^a. Sandra Ap. Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 16 de setembro de 2014.

À minha família

Meu pai, José Barnabé de Araujo, minha mãe, Maria Inês Nalon de Araujo e meu irmão, Josemar Nalon de Araujo, por acreditarem em mim, pelo apoio e por terem sido minha base desde o início, sem eles esse sonho não seria possível.

Dedico também ao meu namorado, Isaac Marlon Caniceiro, pelo incentivo e conforto que me ofereceu ao longo do mestrado.

AGRADECIMENTOS

À Deus

Que me deu a vida, o sonho, a força e a esperança para realizar tudo na minha vida, inclusive mais essa etapa importante. *"Por isso não tema, pois estou com você; não tenha medo, pois sou o seu Deus. Eu o fortalecerei e o ajudarei; eu o segurarei com a minha mão direita vitoriosa"* (Isaías 41:10).

À Profa. Dra. Lucinea A. de Rezende

Minha querida orientadora, pelo aprendizado, direcionamentos e amizade, por ter sido minha principal mediadora com a leitura nesses anos! Agradeço por ter acreditado em mim desde 2009, quando do início da minha graduação, sendo ela minha primeira orientadora, e, eu, sua última!

À Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

Pelas preciosas contribuições que serviram de norte para a conclusão do trabalho. Que a discussão que levantamos acerca da formação de professores de língua materna aqui e em sua universidade se estenda ainda mais. Muito obrigada!

À Profa. Dra. Sandra Ap. Pires Franco

Que tive a feliz oportunidade de conviver nos últimos anos e que, como integrante da banca, também colaborou para que este trabalho se tornasse melhor. Muito obrigada!

À coordenação e aos professores do mestrado

Meus sinceros agradecimentos e admiração pelo excelente trabalho que realizam neste Programa de Mestrado em Educação.

Aos colegas do mestrado

Por tantos momentos bons de partilha, não só de conhecimento como de amizade. Agradeço especialmente à Luciane Suba, à Lisiane F. Freitas, à Milena Teixeira e à Kátia Andrade, que, em momentos diferentes, partilhamos da mesma orientadora. Vocês foram importantes na minha trajetória!

Aos coordenadores, professores e alunos participantes da pesquisa

Que generosamente contribuíram com este trabalho, não apenas sendo entrevistados ou respondendo a questionário, mas porque se mostraram abertos ao nosso tema de pesquisa.

À CAPES

Pela bolsa de fomento à pesquisa que viabilizou a realização deste mestrado.

ARAUJO, Cristina Nalon de. **A Formação leitora e escritora de futuros professores**. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo exploratório e partiu do seguinte questionamento: como os cursos de Letras Vernáculas e de Pedagogia de duas instituições de ensino superior públicas contribuem na formação leitora e escritora dos futuros professores? Na pesquisa, objetivamos analisar como é concebida e desenvolvida a formação leitora e escritora nos cursos de Pedagogia e Letras em duas Universidades Estaduais do Norte e Noroeste do Paraná, selecionadas por serem destaques no meio acadêmico deste Estado, por se fazerem próximas uma da outra e em cidades de médio porte, tratando, predominantemente, do núcleo voltado a essa formação, com destaque para a disciplina MELP – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, bem como os possíveis impactos ou reflexos que ela pode causar aos discentes. O público alvo compreende coordenadores, professores e alunos das instituições selecionadas e foi delimitado tendo em vista o papel que desempenham na formação de novos leitores da palavra e do mundo. O pressuposto teórico assumido na pesquisa é da formação que contempla múltiplas leituras. As leituras realizadas estão pautadas em obras de autores que tratam de educação, formação de professores, leitura, escrita e linguagem, como Freire (1999), Geraldi (1995 e 2004), Manguel (1997), Saviani (1992), Chartier (2002), Smith (1999) e Rezende (2009), dentre outros. A obtenção dos dados de pesquisa foi possível por meio de análise documental dos cursos e entrevista com os coordenadores, além de questionário aplicado ao público docente e discente, utilizando-se de abordagem qualitativa, compondo, assim, o *corpus* da pesquisa. A conclusão verificada é que ainda se faz necessário estreitar os laços dos graduandos com a leitura e a escrita, uma vez que o trabalho com a formação leitora e escritora se limita a algumas disciplinas do currículo, como a MELP, as de pesquisa em Pedagogia e as de literatura em Letras. Ainda que essas disciplinas se constituam em espaços fundamentais para a formação de formadores de leitores e escritores, compreendemos que a leitura e a escrita necessitam ser vivenciadas no curso como um todo e em suas múltiplas possibilidades.

Palavras-chave: Educação. Leitura e escrita. Formação de professores.

ARAUJO, Cristina Nalon de. **The reader and writer formation of future teachers.** 2014. 217 p. Dissertation (Master of Education) - State University of Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

This research is characterized as an exploratory study and started of the following questioning: as courses Vernacular Letters and Pedagogy of two institutions of public higher education contribute to a reader and writer of formation future teachers? In research aimed to analyze how you conceived and developed the writer and reader formation courses in Pedagogy and Letters in two State Universities North and Northwest of Paraná, selected to be featured in the academic environment of this State, by making themselves close to each and other medium-sized cities, dealing predominantly in the nucleus directed to such training, with emphasis on discipline MELP – Teaching Methodology of Portuguese Language as well as the possible impacts or consequences that it can cause to students. The target audience comprises coordinators, professors and students from selected institutions and was bounded in view of their role in the formation of new readers of the word and the world. The theoretical assumption is assumed in research the formation that includes multiple readings. Readings taken are guided into works of writers on education, teacher training, reading, writing and language, as Freire (1999), Geraldi (1995 and 2004), Manguel (1997), Saviani (1992), Chartier (2002), Smith (1999) and Rezende (2009), among others. Data collection for research was made possible through document analysis and interviews with the course coordinators, and questionnaire the teaching and student audience, using a qualitative approach, thus compounding the research corpus. The conclusion is verified that it is still necessary to strengthen the ties of the students with reading and writing, since working with the reader and writer formation is limited to a few subjects in the curriculum, such as MELP, the research in pedagogy and Letters in the literature. Although these subjects are constituted in key areas for training of trainers of readers and writers, we understand that reading and writing need to be experienced in the course as a whole and in its multiple possibilities.

Keywords: Education. Reading and writing. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Turma 1 de Ped. da Univ. A, 26 graduandos: Gêneros textuais	59
Quadro 2	– Turma 2 de Ped. da Univ. A, 17 graduandos: Gêneros textuais	59
Quadro 3	– Turma 1 de Ped. da Univ. B, 24 graduandos: Gêneros textuais	60
Quadro 4	– Turma 2 de Ped. da Univ. B, 20 graduandos: Gêneros textuais	60
Quadro 5	– Turma 1 de Letras da Univ. A, 10 graduandos: Gêneros textuais ...	110
Quadro 6	– Turma 2 de Letras da Univ. A, 13 graduandos: Gêneros textuais ...	111
Quadro 7	– Turma única de Letras, Univ. B, 22 graduandos: Gêneros textual...	111
Quadro 8	– Carga Horária e Ementa das disciplinas do Núcleo de Pedagogia ..	146
Quadro 9. A	– Bibliografia das disciplinas do Núcleo de Pedagogia da Univ.A	147
Quadro 9. B	– Bibliografia das disciplinas do Núcleo de Pedagogia da Univ.B	149
Quadro 10	– Carga Horária e Ementa das disciplinas do Núcleo de Letras	151
Quadro 11. A	– Bibliografia das disciplinas do Núcleo de Letras da Univ.A.....	153
Quadro 11. B	– Bibliografia das disciplinas do Núcleo de Letras da Univ.B.....	154
Quadro 11. C	– Bibliografia das disciplinas do Núcleo de Letras da Univ.B.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CEP	Comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MELP	Metodologia do ensino de Língua Portuguesa
UNIV.	Universidade
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA	14
Abordagem qualitativa.....	15
Instrumentos.....	16
O público alvo.....	19
Descrição dos participantes	23
CAPÍTULO 2 - LEITURA, ESCRITA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA E LETRAS	25
Fundamentação teórica acerca da leitura e da escrita.....	25
Formação de professores: o saber organizado em disciplinas.....	41
A leitura e a escrita na formação de professores	51
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA EM PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS DADOS	56
Destaques do currículo	56
Pedagogia: o que dizem os alunos	58
Pedagogia: o que dizem os professores	90
Pedagogia: o que dizem os coordenadores	100
CAPÍTULO 4 - A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA EM LETRAS: O QUE DIZEM OS DADOS	108
Destaques do currículo	108
Letras: o que dizem os alunos	109
Letras: o que dizem os professores	131
Letras: o que dizem os coordenadores	138
CAPÍTULO 5- CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE DISCIPLINAS MELP	145
Análise do núcleo MELP	145
Discussão dos dados: O que dizem os dois cursos	164

CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES	191
APÊNDICE A - Questionário dos alunos	192
APÊNDICE B - Questionário dos professores	195
APÊNDICE C - Entrevista com o coordenador	197
APÊNDICE D - Critérios para a formação núcleo de disciplinas MELP	198
APÊNDICE E - Bibliografia das disciplinas do núcleo MELP	202
ANEXO	218
ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos	219

INTRODUÇÃO

*Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar
o que somos e onde estamos. Não podemos deixar de ler.
Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.*
Manguel (1997)

Assim como Freire (1999), Manguel (1997) traz, para o ato de ler, a leitura que se faz do mundo o tempo todo, perpassando os sentidos humanos. Estamos imersos em múltiplas linguagens - verbal, visual, sonora - que se apresentam em suportes impressos, eletrônicos e outros que nos permitem adentrar a um universo de conhecimento globalizado.

Ainda que o acesso à leitura atualmente esteja mais democratizado, há a necessidade de aproximar o leitor das práticas de leitura, seja pela mediação de um leitor mais experiente, seja pelo incentivo ou com materiais que façam sentido a ele, principalmente quando se trata de formação do leitor em situação de aprendizagem escolar/universitária.

Tendo em vista a necessidade da formação de cidadãos leitores críticos da palavra e do mundo neste momento permeado por uma multiplicidade de leituras possíveis, este texto trata da formação leitora e escritora daqueles que assumirão como parte de sua atuação a formação daqueles cidadãos leitores críticos: os professores, ou especificamente, professores ainda em formação inicial. Dessa forma, é no âmbito da leitura, escrita e formação de professores que este trabalho se situa.

O interesse pelo assunto se constituiu a partir de situações as quais contribuíram para a ampliação da reflexão acerca dele, ao ponto de buscar investigá-lo de modo mais aprofundado. Essas situações foram os momentos de discussão em grupos de pesquisa e extensão vinculados à Universidade, às orientações de trabalho de conclusão de curso e na própria graduação em Pedagogia, onde era possível notar algumas dificuldades da turma em relação à leitura e à escrita.

Além dessas situações, a colaboração no projeto de pesquisa "Formação docente em Pedagogia e Letras no Paraná: Metodologia do Ensino de

Língua Portuguesa em foco¹" teve influência significativa. A leitura de mundo a partir desses momentos impulsionou avançar, com base numa questão norteadora, para o desenvolvimento deste estudo, de nível *Strictu Sensu* e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Frente ao problema de pesquisa: "Como os cursos de Letras e Pedagogia contribuem na formação leitora e escritora dos futuros professores? considerando-se o núcleo específico, que possibilita mais diretamente essa formação, com destaque para a disciplina MELP – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa", trilhamos um percurso metodológico almejando alcançar, por meio dos dizeres diversos, um quadro que respondesse, ou seja, que fornecesse informações em relação ao indagado.

Como objetivo central, buscamos analisar como é concebida e desenvolvida a formação leitora e escritora nos cursos de Pedagogia e Letras Vernáculas² em duas universidades estaduais do Paraná, considerando, predominantemente, o núcleo de disciplinas voltado a essa formação, bem como os possíveis impactos ou reflexos dos discentes.

De natureza qualitativa, a pesquisa se orientou por procedimentos metodológicos com obtenção de dados mediante aplicação de questionário com questões abertas aos graduandos do quarto ano de duas turmas/curso e aos professores. Com os coordenadores dos quatro cursos, foi realizada entrevista. Também integram os procedimentos metodológicos, a revisão bibliográfica para fundamentação teórica e análise de alguns documentos dos cursos.

A universidade foi o espaço delineado para buscar respostas para aquela indagação uma vez que há a compreensão que ela pode contribuir em algo na formação leitora e escritora de cidadãos, futuros professores, em parceria com outras instâncias, pois concebemos universidade na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), "não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade" (BRASIL, 2001, p.29).

¹ A pesquisa mencionada está voltada ao ensino de Língua Portuguesa e à Formação de Professores, no que diz respeito à organização da disciplina **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa – MELP** –, com foco em leitura e escrita, nos cursos de Pedagogia e Letras em instituições Federais e Estaduais do Paraná. Universidade Estadual de Londrina, 2012-2015.

² O curso de Letras forma profissionais com habilidades diversas, tanto na Língua materna quanto estrangeira. Esta pesquisa teve como universo o curso de Letras com habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas (licenciatura) e ao longo do texto nos referimos a ele apenas como curso de "Letras".

O trabalho possui cinco capítulos, que, complementarmente, oferecem dados acerca do problema abordado. No primeiro capítulo, é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, passando pela abordagem feita, pelos instrumentos (questionários, entrevista e análise documental) e caracterização do público delimitado.

No capítulo dois, apresentamos a assunção teórica em relação à concepção de leitura e escrita. Nesse capítulo também tratamos da formação de professores, marcada pelo saber dividido em disciplinas, das quais destacamos a de Língua Portuguesa, ofertada tanto no curso de Letras quanto no de Pedagogia, cursos dos quais apresentamos brevemente o histórico no Brasil. O papel da leitura e da escrita na formação de professores também é destacado nesse capítulo.

Apresentamos, no capítulo três, a análise dos dados obtidos no curso de Pedagogia das duas instituições consideradas no estudo, iniciando pela seleção feita no currículo das disciplinas mais contribuintes na formação leitora e escritora dos graduandos, em seguida, apresentamos os dados obtidos a partir da coleta com os alunos, professores e coordenadores. O mesmo estudo e a mesma organização de dados foram realizados com o curso de Letras, apresentando-os no capítulo quatro.

No quinto capítulo, exibimos a análise do núcleo MELP de Pedagogia e de Letras, formado por disciplinas com ocorrência em três vertentes: seleção do currículo e indicação por coordenadores e por alunos dos cursos. Essas disciplinas do núcleo MELP são consideradas as mais contribuintes na formação leitora e escritora dos futuros professores. Ao final, os resultados obtidos a partir do diálogo dos dados coletados são discutidos com destaques e considerações.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA

*Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? - perguntou Alice
Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.
Lewis Carroll
(Alice no país das maravilhas)*

O caminho percorrido nesta pesquisa partiu do questionamento levantado e foi traçado pelo percurso metodológico utilizado, marcado por idas e vindas, percalços, avanços e descobertas, cuja chegada é sempre incerta, mas muito esperada. Esse caminho é apresentado neste capítulo.

Como **problema de pesquisa**, o estudo se orientou a partir do questionamento: Como os cursos de Letras e Pedagogia contribuem na formação leitora e escritora dos futuros professores? Considerando-se o núcleo específico que possibilita mais diretamente essa formação, com destaque para a disciplina MELP – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

Com vistas a obter resultados que esclarecessem o problema proposto, o **objetivo** principal no estudo foi: analisar como é concebida e desenvolvida a formação leitora e escritora nos cursos de Pedagogia e Letras de duas universidades estaduais do Paraná, considerando, predominantemente, o núcleo voltado a essa formação, bem como os possíveis impactos ou reflexos causados aos discentes.

Vale destacar que a pesquisa seguiu os padrões éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos no qual tramitou o projeto de pesquisa, submetido pela Plataforma Brasil, juntamente com a declaração de concordância das instituições co-participantes; o termo de confidencialidade e sigilo, assinado pelo pesquisador; o modelo de termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos participantes da pesquisa.

Com o parecer de aprovação CEP/UEL nº 188/2013 (Anexo A) iniciamos a coleta de dados, que já havia sido autorizada pelos coordenadores dos cursos/instituições selecionadas após a explicação da pesquisa, dos objetivos, metodologia e do sigilo.

Nesta pesquisa, revela-se um estudo exploratório, numa abordagem predominantemente qualitativa, contando com estudo bibliográfico que passa pela entrevista estruturada, por aplicação de questionário e análise documental. Para a análise dos dados, foram utilizados elementos da linha teórica advinda da Análise de conteúdo, no que se refere a: frequência de repetição de palavras e/ou ideias; inferência; interesse pelo não dito; análise pautada no rigor da objetividade e na fecundidade da subjetividade e a necessidade de descobrir o que está além das aparências (BARDIN, 2004).

Norteados pelo problema e objetivo da pesquisa, a análise dos dados contou também com o referencial teórico adotado e com a abordagem de frequenciamento (repetição de palavras, sentenças ou temas, no discurso dos participantes). O método de dedução frequencial é caracterizado por Pêcheux como

O processo que consiste em recensear o número de ocorrências de um mesmo signo linguístico (palavra ou lexia, mais frequentemente) no interior de uma sequência de dimensão fixada, e em definir uma frequência que pode ser comparada com outras [...] (PÊCHEUX, 1997, p.63).

Complementarmente ao método de frequenciamento, utilizamos também da relevância implícita, que se caracteriza como um tema importante que não se repete no discurso de outros participantes, mas que guarda em si, riqueza e relevância para o estudo (CAMPOS, 2004), uma vez que se fez necessário destacar alguns discursos, mesmo sem que se repetissem em outros momentos.

Independentemente dos autores que fundamentam o estudo ora apresentado, entendemos que era importante uma linha de análise de dados a partir de conhecimentos já elaborados, que não comprometessem o seguimento de valores assumidos neste estudo, a saber, o comprometimento do sujeito frente a seu estar no mundo, posicionado criticamente.

Abordagem qualitativa

Apesar de a abordagem ser predominantemente qualitativa, por tratarmos de relações humanas, não se desconsidera a influência da abordagem quantitativa na coleta e análise dos dados, pois ela está presente nos números definidos de instituições, de cursos, de participantes, por duas questões fechadas

(objetivas) contidas no questionário dos alunos e pelo freqüenciamento. No entanto, a natureza do estudo é considerada qualitativa tendo em vista a especificidade da natureza do objeto de estudo e pelas questões presentes no questionário serem, em sua maioria, abertas (dissertativas).

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando a pesquisadora a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los (GOLDENBERG, 2003).

Segundo Raupp e Beuren (2008), a abordagem qualitativa implica em análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado e no destaque de características não observadas por meio de um estudo quantitativo. Considera-se que a pesquisa qualitativa é adequada em se tratando de Educação, como é o caso deste estudo, visto que ela permite a interação com a teoria e “aceita a subjetividade dos fenômenos humanos e procura a sua compreensão e interpretação” (GAMBOA, 2003, p. 395).

As duas abordagens (quantitativa e qualitativa) são compreendidas, neste trabalho, na mesma perspectiva que Goldenberg (2003), como complementares: “É o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), que permite uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema” (GOLDENBERG, 2003, p.62).

Instrumentos

O **estudo bibliográfico** correspondente ao assunto tratado também deu base para a análise dos dados coletados por meio de questionários e entrevista, além da análise do currículo dos cursos. Segundo Marconi e Lakatos (1996), a pesquisa bibliográfica propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, podendo-se chegar a conclusões inovadoras.

A **análise documental** compreendeu o currículo dos cursos e programas de disciplinas, analisando-se o núcleo de formação leitora e escritora. O acesso a esses documentos foi possibilitado pela autorização dos coordenadores dos cursos.

A **entrevista** é um importante instrumento na obtenção de informações objetivas e subjetivas emitidas por sujeitos de um determinado grupo. Ela foi realizada apenas com os coordenadores de curso e o tipo escolhido foi a estruturada contando com duas questões previamente definidas: a primeira solicitou as contribuições do curso como um todo para a formação leitora e escritora dos alunos e, a segunda, as disciplinas do currículo que ele considerava mais diretamente contributivas naquela formação.

A elaboração das perguntas da entrevista ocorreu com o objetivo de obter, dos coordenadores, a visão que eles possuem do curso em relação à temática solicitada, além de nos ajudar no delineamento de um núcleo de disciplinas que mais diretamente contribuem com a formação leitora e escritora dos graduandos.

Além da entrevista, o questionário teve um papel importante na pesquisa. O **questionário** é um instrumento útil para a obtenção dos dados, pois de acordo com Marconi e Lakatos (1996), possui diversas vantagens como: economia de tempo; obtém grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; há maior liberdade e segurança nas respostas; e há mais tempo para responder, entre outros.

Após a elaboração do questionário, do tipo estruturado, a ser aplicado junto à amostra selecionada³, o procedimento adotado para averiguar sua validade foi um pré-teste com a intenção de, se necessário, reformular as questões contidas no questionário para torná-las mais claras e diretas, tendo em vista respostas mais precisas que, além de compor parte dos dados, contribuem com resultados mais próximos daquele que almeja alcançar.

Nessa mesma direção, o pré-teste "consiste em testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do 'universo' ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso" (MARCONI; LAKATOS, 1996, p.29).

O teste foi feito junto a uma população de 5% do total da amostra, que apresenta características semelhantes aos da amostragem: concluintes ou recém-formados em Pedagogia e Letras de instituições diversas, seguindo a orientação de que ele "deve ser aplicado em populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo de estudo" (IBIDEM, p.90).

³ Ver página 22

Diante da análise das respostas fornecidas ao questionário em teste pelo público participante, passou-se à reformulação do questionário, que não consistiu na eliminação ou ampliação de itens, mas na readequação da redação de alguns. O equívoco percebido nas respostas foi em relação aos desvios da centralidade da questão⁴ e essa observação permitiu readequar as questões contidas no questionário, direcionando melhor para o foco pretendido.

Diante da fuga do ponto central da questão observada em alguns questionários, as providências tomadas foram: acrescentar esclarecimentos acerca do que está sendo perguntado, marcar em negrito palavras que merecem maior destaque na questão e que nem sempre foram levadas em consideração, realocar a ordem das questões. Dessa forma, os aspectos de fidedignidade, validade e operatividade estão mais presentes nos dados coletados junto ao público alvo, ou seja, a amostra selecionada possibilita a chegada de conclusões mais claras, objetivas e confiáveis.

O questionário contou com questões abertas e fechadas e foi aplicado aos discentes que cursavam o quarto ano dos cursos delimitados e aos docentes que se dispuseram a participar do estudo. A partir da entrevista com o coordenador e a aplicação do questionário aos docentes e discentes pretendemos chegar mais próximos dos sujeitos envolvidos com as disciplinas do curso.

O questionário dos **alunos** contou com sete questões relacionadas: ao tipo de escola onde cursou a Educação Básica; aos gêneros textuais mais utilizados; à contribuição do curso para a formação leitora e escritora dos alunos; às disciplinas mais contribuintes para essa formação; à disciplina MELP; à aptidão e dificuldades na escrita acadêmica; e à (in)suficiência da formação leitora e escritora frente às demandas da universidade.

O questionário direcionado aos **professores** compreendeu três questões que solicitavam a eles que avaliassem a formação leitora e escritora de seus alunos em relação às demandas de um curso universitário, apontando estratégias caso os alunos apresentassem dificuldades; também a contribuição de sua disciplina e do curso para a formação leitora e escritora dos alunos. Os

⁴ Por exemplo, foi necessário destacar a parte que solicitava "de que forma" ou "em que aspectos contribui", tanto em relação ao curso, quanto à MELP, uma vez que não eram esclarecidas suficientemente essas solicitações.

professores tiveram acesso aos questionários no momento da aplicação com os alunos em sala, também via *email* e pelo escaninho.

O diálogo entre os dados

Os dados dialogaram na medida em que se confrontaram os dizeres dos sujeitos envolvidos: alunos, professores, coordenadores, além do currículo dos cursos. O conjunto desses dados é o que dá solidez na pesquisa, uma vez que se somam e ao mesmo tempo apontam para um lugar antes desconhecido, do qual objetivamos desde o começo descobrir.

Como resultados principais, procuramos compreender pela inter-relação **currículo-alunos-professores-coordenadores**, de que forma o curso, como um todo, contribui na formação leitora e escritora dos alunos. Por meio da inter-relação **currículo-alunos-coordenadores** buscamos delinear um núcleo de disciplinas que mais diretamente contribuem na formação leitora e escritora dos alunos; esse conjunto de dados também possibilitou adentrar ao universo da disciplina MELP, sua configuração e contribuições. Já com a inter-relação **alunos-professores** buscamos as percepções de ambas as partes a respeito da formação leitora/escritora dos graduandos para as demandas do curso universitário; também buscamos conhecer as estratégias utilizadas por ambos diante das dificuldades com leitura e escrita dos alunos.

Como resultados secundários, mas também importantes para a consistência de um quadro da realidade, buscamos nas respostas dos **alunos** o conhecimento acerca dos gêneros textuais mais utilizados, tendo em vista a formação em múltiplas leituras para a futura atuação enquanto professor. Com os **professores** obtivemos um dado a mais, relacionado especificamente à disciplina que ele ministra, ou seja, o que ele em sala de aula contribui na formação leitora e escritora de seus alunos.

O público alvo

A escolha dos cursos de **Pedagogia e Letras Vernáculas** sucedeu, ao aspirar a especificidade na formação do professor que trabalhará com a Língua Portuguesa (LP), literatura, leitura, escrita e alfabetização, sendo esta última própria

da Pedagogia. Outro aspecto considerado na escolha dessas licenciaturas está relacionado ao pressuposto de que o professor necessita de formação leitora para desenvolver seu trabalho satisfatoriamente.

A atenção com o professor ainda em formação se coloca a partir do entendimento de que a constituição do leitor crítico passa pela ação do professor e demais atores sociais, assim, o graduando que não contou com uma formação leitora sólida na Educação Básica e que, chegando à Universidade também não teve suas necessidades supridas, corre o risco de ser um professor sem bases profundas no universo da leitura.

Entre as **instituições** que oferecem esses cursos (Pedagogia e Letras) no Brasil, foram delimitadas duas Universidades Estaduais do Paraná, onde há formação de professores. O **estado do Paraná** foi selecionado por ser o solo natal da pesquisadora, não apenas de seu nascimento para o mundo, como também seu nascimento para a leitura de mundo: é onde foi alfabetizada, graduada e agora desenvolve esta pesquisa de mestrado, e, portanto, é compreensível que as raízes sejam o ponto de partida, ou seja, conhecer melhor o entorno e, posteriormente, expandir.

As **cidades** onde se encontram as duas universidades participantes da pesquisa, foram delimitadas por causa de sua condição de médio porte⁵ em comparação com as outras desse estado e por possuírem universidades públicas reconhecidas no meio acadêmico e também pelas mídias diversas. Entre as duas universidades é possível observar uma proximidade geográfica de cerca de cem quilômetros. Sendo parceiras, há um trânsito de alunos e professores que frequentam cursos de graduação ou pós-graduação e demais cursos de formação em ambas as universidades.

Vale ressaltar que apenas duas universidades foram selecionadas por conta da quantidade extensa de dados que dificultaria a análise adequada dentro dos prazos para a realização da pesquisa, no entanto, como este estudo se vincula a uma pesquisa em âmbito estadual e interestadual, ressalta-se que outras universidades estão sendo contempladas por pesquisadores afins.

O currículo dos cursos em estudo abarca diversas disciplinas e, entre elas, há uma disciplina que trata da formação metodológica da Língua

⁵ Uma cidade é considerada de médio porte quando sua população tem entre cem mil e quinhentos mil habitantes.

Portuguesa, em destaque nesta pesquisa, em razão ao que ela se destina e por ser objeto de estudo da pesquisa mais ampla⁶, já mencionada, da qual esta pesquisadora é membro.

Amostragem

De acordo com Marconi e Lakatos "a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo" (1996, p.28) que, neste caso, são os cursos superiores de formação inicial de professores, representados pelos cursos de licenciatura e mais especificamente seus atores: coordenadores, professores, alunos. Dentro deste universo, a parcela selecionada como amostra se refere a dois cursos de licenciatura: Pedagogia e Letras Vernáculas, em duas instituições de Ensino Superior.

Intencionando a preservação da identidade dos participantes e instituições, utilizaremos "**Univ. A**" para uma instituição e "**Univ. B**" para outra. Os alunos, professores e coordenadores também recebem códigos que serão apresentados mais à frente.

Foram 45 formandos em Letras e 87 formandos em Pedagogia, perfazendo um total de 132 graduandos participantes nas duas instituições, todos cursando o quarto ano do curso. O número de alunos de Letras foi menor devido ao número de alunos na turma e por haver apenas uma turma na instituição B, enquanto na Pedagogia foram duas turmas nas duas instituições. A quantidade total de professores foi de 17 participantes, enquanto o número de coordenadores foi 4, um de cada curso/instituição.

Com vistas a viabilizar a pesquisa, as turmas foram escolhidas pelos coordenadores e autorizadas também pelos professores, portanto o período (matutino, vespertino e noturno) variou por essa razão. O total da amostra é 153. Todos os participantes são tratados no masculino neste estudo.

⁶ Formação docente em Pedagogia e Letras no Paraná: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa em foco.

Descrição dos participantes

Graduandos⁷

A caracterização dos graduandos é feita pela apresentação da quantidade de alunos por turma, o período (matutino, vespertino ou noturno) em que estudam, o sexo, a idade e a escolarização na Educação Básica (ou abreviado, E.B.). Essa última informação foi tema da questão número um do questionário dos alunos e intencionou saber se essa escolarização ocorreu em escola pública, privada ou nas duas.

Na **turma 1 de Pedagogia da Univ. A**, os 26 alunos do período noturno, presentes em sala, participaram da pesquisa; 25 são do sexo feminino e 1 do masculino; possuem entre 21 e 45 anos. 24 fizeram a Educação básica totalmente na escola pública e 2 em escola pública e particular.

Na **turma 2 de Pedagogia da Univ. A**, participaram da pesquisa os 17 alunos do período matutino, presentes em sala, todos do sexo feminino e possuem entre 21 e 51 anos. Dez deles cursaram a Educação básica totalmente na escola pública, 6 em escola pública e particular e 1 totalmente na escola particular.

Na **turma 1 de Pedagogia da Univ. B**, participaram da pesquisa os 24 alunos do período noturno, presentes em sala, todos do sexo feminino, e possuem entre 21 e 33 anos. 17 deles cursaram a Educação básica totalmente na escola pública, 3 em escola pública e particular e 4 totalmente em escola particular.

Na **turma 2 de Pedagogia da Univ. B**, participaram da pesquisa os vinte alunos do período noturno, presentes em sala, todos do sexo feminino, e possuem entre vinte e 49 anos. 16 deles cursaram a Educação básica totalmente na escola pública e 4 em escola pública e particular.

Na **turma 1 de Letras da Univ. A**, os dez alunos do período Vespertino participaram da pesquisa, presentes em sala, são todos do sexo feminino e possuem entre 21 e 37 anos. 5 deles cursaram a Educação Básica totalmente na escola pública, 4 em escola pública e particular e 1 totalmente na escola particular.

Na **turma 2 de Letras da Univ. A**, dentre os 13 alunos do período noturno participantes da pesquisa, presentes em sala, dez são do sexo feminino e 3 do masculino; possuem entre 21 e 51 anos. 8 cursaram a Educação básica

⁷ Os termos "graduando" e "aluno" são considerados como sinônimos.

totalmente na escola pública, 2 em escola pública e particular e 3 totalmente na escola particular.

Na **turma única de Letras da Univ. B**, dentre os 22 alunos do período matutino participantes da pesquisa, presentes em sala; 17 são do sexo feminino e 5 do masculino; possuem entre vinte e 45 anos. 17 cursaram a Educação básica totalmente na escola pública e 5 totalmente na escola particular.

*Professores*⁸

No curso de **Pedagogia, da Univ. A**, 6 docentes responderam ao questionário. Seguem as siglas desses participantes juntamente com suas formações acadêmicas e disciplinas que lecionam no curso:

D1PA: Doutorado. Disciplina de Educação e Trabalho
 D2PA: Pós Doutorado. Disciplina de Educação e Trabalho
 D3PA: Psicopedagogia. Doutorado em Ps. escolar. Disciplina de Saberes e fazeres do prof. com alunos c/ probl.Apdzg.
 D4PA: Doutorado em Educação, mestre em Lit e Ensino. Disciplina de Didática da L. Portuguesa.
 D5PA: Doutorado. Disciplina de Didática de Ensino.
 D6PA: Mestre em Educação e Doutorado em Letras. Disciplina de Didática do Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais.

No curso de **Pedagogia, da Univ. B**, 5 professores responderam ao questionário. Seguem as siglas desses participantes, juntamente com suas formações acadêmicas e disciplina que lecionam no curso:

D1PB: Psicologia. Disciplina de METEP - Metodologia e Técnicas de Pesquisa.
 D2PB: Doutorado em Educação. Disciplina de Formação e Ação docente e Estágio na Educação Infantil
 D3PB: Psicologia, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado. Disciplina de Psicologia da Educação.
 D4PB: Doutorado. Disciplina de Metodologia e Téc. de Pesquisa.
 D5PB: Doutorado em Educação. Disciplina de Estágio Curricular e formação e ação docente.

No curso de **Letras, da Univ. A**, 4 docentes responderam ao questionário. Abaixo seguem as siglas desses participantes juntamente com suas formações acadêmicas e disciplina que lecionam no curso:

⁸ Os termos "professor" e "docente" são considerados como sinônimos.

D1LA: Doutorado. Disciplina de Morfossintaxe/ Linguística textual.
D2LA: Pós-doutorado em Linguística Aplicada. Disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa II: Estágio e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II.
D3LA: Doutorado em Literatura Portuguesa. Disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas.
D4LA: Doutorado. Disciplina de Literatura Brasileira.

No curso de **Letras, da Univ. B**, 2 docentes responderam ao questionário. Seguem as siglas desses participantes, juntamente com suas formações acadêmicas e disciplina que lecionam no curso:

D1LB: Doutorado. Disciplina de História das Ideias Literárias, Tópicos de Lit. brasileira e Teatro Bras. I e II.
D2LB: Doutorado. Disciplina de Oficina de Leitura e Produção Textual.

CAPÍTULO 2

LEITURA, ESCRITA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA E LETRAS

Preciso redescobrir uma vez mais que a leitura deixa um rastro de luz em minha vida.
Perissé

Fundamentação teórica acerca da leitura e da escrita

Necessário se faz esclarecer a assunção teórica acerca da leitura, da escrita e demais aspectos, como as múltiplas leituras, o prazer de ler e a formação do sujeito leitor crítico, dos quais trataremos ao longo deste trabalho. Os autores que fundamentam essa assunção são: Freire, Chartier, Smith e Rezende, principalmente.

O termo *sujeito* é utilizado, nesta pesquisa, no sentido de sua significação no social, como expresso por Severino (2001) "tudo o que é realizado pelo ser humano é feito por um sujeito social. Nosso agir não resulta apenas de indivíduos isolados, por mais que atuem explicitamente. Ao contrário, trata-se do agir de um sujeito coletivo" (p.57). Essa compreensão é dada observando as ações formadoras da humanidade dos homens, marcadas pela solidariedade, uma vez que precisam de uma coletividade como sujeito, segundo Severino (2001).

Em se tratando de leitura, compreende-se que ela não significa apenas oralizar a palavra escrita, correlacionar imagem e palavra ou estender a mão para um panfleto que alguém lhe oferece na rua e saber do que se trata, é também isso, mas não somente. É um ato político, social e de interação humana. É uma expressão de liberdade, é direito de todos e fonte de poder.

Koch (1995) considera que a linguagem humana tem sido concebida de três formas: a primeira, como a representação (espelho), em que o homem representa para si o mundo através da linguagem, assim sendo, a função da língua é representar. A segunda, como instrumento (ferramenta) de comunicação, considera a língua como um código, em que um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens, ou seja, transmite informação. A terceira, como interação, explícita no texto de Koch:

A terceira concepção, finalmente, é aquela que encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação*, ação interindividual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. Trata-se, como diz W. Geraldini (1991), de um jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo (KOCH, 1995, p.9-10, grifos da autora).

Em Koch (1995), temos que a linguagem é um palco onde os indivíduos se representam e constituem o mundo. Assim não basta estudar a língua como código, como sistema formal e abstrato, com significado determinado fora de qualquer contexto, mas como lugar de interação, de constituição das identidades, de negociação de sentidos. Em outras palavras, "É preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de *inter-ação social*" (IBIDEM, p.110, grifo da autora).

A partir de uma perspectiva interacionista, tem-se a língua como um instrumento de interação humana e essencialmente dialógica (Bakhtin e Voloshinov, 1995). Aprender a ler, nesse sentido, passa pela aquisição da linguagem escrita dentro de um contexto histórico, social e político. "Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar" (BAKHTIN, 1995, p.108).

A partir disso, tem-se que a língua enquanto sistema relativamente estável (BARBOSA, 2013) não pode ser ensinada apenas como código. Freire (1999) considerou que a compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Aprender a ler exige mais que decodificação, e, nesse sentido Foucault (1994) afirma que a decodificação segue uma rigorosa progressão, enquanto o aprendizado da leitura só pode se dar por meio da imersão na escrita, com a troca e multiplicidade das relações dos escritores sociais e do mundo real.

Trazemos, para a discussão aqui recorrente a respeito da decodificação, o dizer de Barbosa, que expressa sua ideia sobre esse tema, dessa forma:

A leitura, por ser uma atividade que leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, exige deste bem mais que o simples saber reconhecer as estruturas e códigos linguísticos. O texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (BARBOSA, 2013, p.260).

Para a autora citada por último, a leitura é uma atividade de interação leitor, texto e autor, em que o leitor constrói sentidos, estabelece relações e compreende as relações constitutivas da textualidade (IBIDEM).

Com a condução recorrente, podemos afirmar que o sentido daquilo que se lê não é adquirido diretamente do objeto lido, ou seja, não está nele, mas no processo interativo que envolve obra, autor, contexto e o leitor com toda sua bagagem de conhecimento. A interação é compreendida aqui na perspectiva de Koch (1995), já anunciada, como uma ação social interligada pelos membros de uma sociedade.

A respeito do conceito de *sentido*, a presente pesquisa se fundamenta em Pêcheux (1998), o qual apresenta o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., como não existente 'em si mesmo' (em relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, "é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)" (PÊCHEUX, 1998, p.160). Ou seja, as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Como o sentido não está na literalidade do objeto de leitura, a leitura não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, segundo Manguel (1997), mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal. Smith, em outra obra, reafirma:

[...] não existe uma correspondência recíproca entre a estrutura aparente da linguagem e o significado. O significado está além dos meros sons ou sinais impressos da linguagem, e não pode ser derivado da estrutura aparente por qualquer processo mecânico ou simples (SMITH, 2003, p.43).

Igualmente é válido para o conceito de texto, pois de acordo com Koch (1997) o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. O texto, neste trabalho, é compreendido como uma unidade de significação (REZENDE, 2009) e pode ser apresentado no formato escrito, sonoro, imagético, e outros meios que expressam um sentido obtido por meio da interação do leitor com ele. Dessa forma, todos os sentidos humanos participam do ato de ler.

O sujeito se utiliza dos sentidos possibilitados pelo corpo humano para realizar a leitura, ou seja, por meio de um conjunto de percepções, pode-se chegar a um único ou múltiplos significados.

O ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua (que é como o assassino envenena suas vítimas em *O nome da rosa* de Umberto Eco) (MANGUEL, 1997, p. 277, grifo do autor).

A propósito, “somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câibras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê” (CHARTIER, 2001, p.109). Na mesma direção, Severino (2001) afirma que “como objeto da experiência, o mundo só alcança o homem através da mediação simbólica. Para chegar ao sujeito, o mundo passa pelo corpo, via órgãos dos sentidos” (p.35). No entanto, esses elementos percebidos nada expressariam além de suas afecções neurológicas se não se redimensionassem enquanto símbolos.

Como leitor de leituras múltiplas, o ser humano se relaciona com o mundo utilizando-se de suas percepções não só para a leitura do livro, mas também para a leitura dos sons, da imagem, das expressões, da textura, do gosto, etc. Santaella (1983) exemplifica o ser humano como um ser de linguagem e de símbolos, cujo estar no mundo, como sujeito social, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, dessa forma,

[...] nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem (SANTAELLA, 1983, p.10).

Enquanto o corpo humano permite percepções por meio dos seus cinco sentidos, qualquer corpo físico, enquanto símbolo e linguagem, constitui-se na relação com o outro possibilitando um sentido:

[...] todo corpo físico pode ser percebido como símbolo: é o caso, por exemplo, da simbolização do princípio de inércia e de necessidade na natureza (determinismo) por um determinado objeto único. E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade (BAKHTIN, 1995, p.31).

Nessa mesma perspectiva, Martins (2006) afirma que a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Todos esses objetos de leitura constituem o que chamamos de *multiplicidade de leituras possíveis*, uma vez que é a interação com o objeto de leitura que permite a apreensão do sentido e, dessa forma, não é possível restringir a leitura ao texto escrito somente, mas ligá-la a tudo que permite apreender um sentido. Não há leitura de fato sem sentido.

Na perspectiva vigotskiana, significado é o conceito da palavra, enquanto sentido se atrela ao contexto. O sentido da palavra se modifica de acordo com as situações e a mente de quem a utiliza. Na mesma direção, em Bakhtin "significado refere-se ao significado abstrato, dicionarizado, que é reconhecido pelos linguistas. O sentido é o significado contextual, que aparece no livro *Marxismo e filosofia da linguagem como tema*" (MORSON; EMERSON *apud* FREITAS, 2002, p.136).

Dentre uma variedade de leituras disponíveis hoje, Smith (1999) lista algumas como manchetes de jornais, legendas de fotografias, artigos específicos, resultados esportivos, previsões meteorológicas, dados mercadológicos, guias de entretenimento, anúncio, cartas, formulários, contas, revistas, cardápios, rótulos, textos digitais, textos na televisão, no cinema, no teatro, indicações nas lojas, placas

na rua, sinais de trânsito, instruções de montagem e bordado, receitas, fórmulas químicas, código Morse, Braille, ou linguagem de sinais.

Em relação aos livros, Smith (1999) cita também alguns livros que ninguém pensaria em ler do começo ao fim, como dicionários, listas telefônicas, enciclopédias, catálogos, registros, bibliografias. "E apesar de toda a sua variedade, os livros representam somente uma pequena parte de nossa parcela de leitura diária" (SMITH, 1999, p.106).

É importante ressaltar que, para Smith, a leitura de livros é apenas uma parcela da leitura diária, uma vez que a leitura é frequentemente, ainda, atrelada a livros, como ele mesmo destaca: "particularmente na educação, a leitura é freqüentemente percebida de maneira muito limitada, em termos de livros – e muitas vezes só de 'grandes livros'" (SMITH, 1999, p.106). Possivelmente até o século XV, antes de Gutenberg inventar a prensa mecânica, a leitura estava muito atrelada aos poucos livros disponíveis, feitos manualmente, mas essa realidade está diferente hoje, como visto na lista de leituras que Smith (1999) destacou anteriormente e de acordo com Chartier (2003), ao afirmar:

A revolução de nosso presente é, evidentemente, mais radical do que a de Gutenberg. Ela não modifica somente a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as formas do suporte que o comunica aos seus leitores (CHARTIER, 2003, p.33).

A relação da leitura com os livros é muito forte ainda, inclusive nas pesquisas atuais que tratam do universo da leitura, normalmente divulgam dados relacionados à quantidade de livros lidos pelos participantes, entre outras informações. Esse dado certamente contribui na caracterização do leitor, mas é parte dessa caracterização, tendo em vista as demais outras leituras por ele realizadas. Mais a frente, pesquisas como essas serão apresentadas neste estudo.

É necessário, como afirma Rezende, adequar-se à nova realidade em que a palavra concorre com a imagem, o som, o espaço, o movimento, as cores: "a evolução tecnológica determina um novo contexto com a coexistência muito próxima das diferentes linguagens" (REZENDE, 2009, p.27).

Neste cenário, incluímos também a presença de uma nova forma do livro: o e-book. Chartier (2002) caracteriza o texto eletrônico como um texto móvel, maleável e aberto, em que o leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não

somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender e recompor as unidades textuais das quais se apodera.

Essa participação do leitor no texto pode desvinculá-lo de um único autor, "já que estão constantemente modificados por uma escrita coletiva, múltipla, polifônica" (IBIDEM, p.25). Ainda que o texto eletrônico possibilite maior liberdade para o leitor intervir no texto, o que nem sempre ocorre em relação ao livro impresso, o autor afirma que "o novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor" (IBIDEM, p.117), na realidade:

[...] o mais provável para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro [impresso e eletrônico] e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica (IBIDEM, p.107).

Ainda tratando da multiplicidade de leitura, ressaltamos outra característica dela: além de se constituir pelos diversos objetos passíveis de leitura, também pode ser compreendida a partir de diversos sentidos atribuídos a um mesmo objeto, como considera Geraldi (2004):

A multiplicidade de leituras que um mesmo texto pode ter não nos parece resultado do próprio texto em si, produzido em condições específicas, mas sim resultado dos múltiplos sentidos que se produzem nas diferentes condições de produção de leitura (GERALDI, 2004, p.108).

Uma condição para que seja possível ler múltiplos objetos de leitura ou atribuir múltiplos sentidos a um objeto é a *interação* que deve se estabelecer entre o leitor, o texto e o autor, este último considerado no momento em que produziu o texto, visto que somos sujeitos em constante movimento. Essa perspectiva se respalda em Geraldi (2004), quando afirma que "A leitura é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações" (IBIDEM, p.107).

Na busca pelas significações, o leitor interage com o texto e o autor, utilizando-se, dentre outras coisas, de seus conhecimentos prévios, estabelecendo uma troca de saberes, dessa forma, ninguém é o mesmo após realizar uma leitura, algo em si é transformado, se torna o mesmo e outro, como afirma Geraldi, em outra obra: "Depois da última palavra, é preciso retornar à vida própria, enriquecido pelo

trabalho produtivo da leitura. Volta-se o mesmo e outro depois de cada efetiva experiência de leitura" (GERALDI, 2013, p.31).

Ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Freire (1999) reforça a concepção de leitura ampla, em que o sujeito se utiliza dos conhecimentos anteriores para trazer sentido ao que lê. Lajolo (1997) também considera as leituras anteriores e outros elementos, na leitura do texto:

Ao seguir o texto, o leitor pronuncia seu sentido por meio de um método profundamente emaranhado de significações aprendidas, convenções sociais, leituras anteriores, experiências individuais e gosto pessoal (LAJOLO, 1997, p.53).

Ao tratar especificamente do conhecimento prévio, de acordo com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, ele é formado por diversos subsunçores que são conceitos já consolidados na estrutura cognitiva do sujeito. Um subsunçor específico é selecionado conforme um novo conhecimento se apresenta, esse subsunçor específico pode ser chamado de ponto de ancoragem, pois é nele que se ligará o novo conhecimento, por meio de uma interação entre eles, transformando o subsunçor e atribuindo novos significados (MOREIRA, 2006).

Nesse sentido, a memória de longa duração, que possui capacidade ilimitada de armazenamento e por tempo também ilimitado, contribui para o armazenamento dos conhecimentos prévios. A memória, de acordo com Marcuschi, "não é um repositório caótico de coisas e sim um instrumento estruturado, com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a todo momento" (MARCUSCHI, 1999, p.98).

Em relação à memória de curto prazo, com capacidade de armazenar sete itens, pode ser melhorada se organizarmos pequenos itens em unidades maiores -- *chunking* --, uma palavra é um *chunking* de letras (SMITH, 1999, *apud* REZENDE, 2009, p. 36). O importante é ler de diferentes formas, sempre com significação.

Para fazer parte da memória de longo prazo, o conhecimento precisa se tornar saber, fazendo sentido ao sujeito por meio da interação do novo conceito com os subsunçores existentes, caso contrário se perde. Em outras palavras, "ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais" (CHARTIER, 2001, p.113).

Na interação leitor-texto-autor estão presentes vários fatores, como o conhecimento prévio, o contexto, o significado, o sentido, dentre outros, que favorecem a troca de saberes e que podem conduzir ao prazer de ler. Mesmo ao considerar a subjetividade do ser humano e a subjetividade do prazer em ler, é possível pensar nas possibilidades de alcançar esse prazer.

De acordo com o dicionário Aurélio, "prazer" tem seu significado relacionado a contentamento, alegria, jovialidade, satisfação, deleite, delícia, boa vontade, agrado, distração e divertimento (PRAZER, 2013). Sentimentos ou sensações essas que aparecem por meio de um encontro interativo. Esse encontro, já descrito anteriormente, envolve o leitor, o autor e um objeto de leitura, ou um signo – com uma multiplicidade de representações, como um texto escrito, uma imagem, som, gestos, linguagens. Esse encontro proporciona um sentido.

O sentido que também está presente no texto chega ao leitor de variadas formas. Há leituras que o sujeito pode considerar prazerosas, obrigatórias ou utilitárias, entre outras, mas leitura, como afirma Barzotto (1999),

é um *ato de liberdade*, de escolha individual, a leitura pressupõe uma finalidade, um objetivo, um propósito. E tanto a leitura utilitária quanto a leitura que dá prazer são atividades motivadas pela inserção no mundo, determinadas pela leitura do mundo (BARZOTTO, 1999, p.74).

A leitura que se mostra prazerosa ao sujeito, possibilitada a partir dos múltiplos textos, pode ser um excelente contributo na *formação de leitores*. E formar leitores, além de não se esgotar na alfabetização, exige condições sociais e políticas para que ela ocorra:

A formação do leitor, quero enfatizar, não é um produto do acaso; o potencial que todos os seres humanos possuem para ler o mundo e a palavra (ou qualquer outro tipo de signo) não vai se desenvolver na vida da pessoa, caso as condições para a produção da leitura não se fizerem presentes no corpo social (IBIDEM, p.165).

O direito de todos à educação, ainda que seja uma conquista importante, não é o suficiente para garantir que todos tenham acesso e permanência a um ensino de qualidade que vise à formação crítica do cidadão por meio do domínio pleno de leitura e escrita. Da mesma forma, a existência de livros disponíveis e "de fácil acesso não garante, por si só e necessariamente, o

surgimento da leitura enquanto uma experiência de prazer e de conhecimento objetivo da realidade” (SILVA, 1986, p.13-14).

O acesso à leitura, por meio de biblioteca e outras fontes, é um passo fundamental na formação de leitores, pois o leitor precisa do contato frequente com outros leitores e diversos suportes de leitura, no entanto, se não for vivida significativamente, o acesso pode não ser útil, ao contrário, um fardo: “a convivência estreita com livros, o fato de retirá-los em bibliotecas, é atividade normal para quem é leitor; mas é uma atividade necessariamente difícil para quem é decifrador” (FOUCAMBERT, 1994, p.14).

É necessário se indagar acerca de que leitor se pretende formar: para se adaptar ao sistema vigente ou para combater frontalmente a alienação que lhe é imposta – cujas armas são o conhecimento, a reflexão, a crítica e o questionamento? (BARZOTTO, 1999). Certamente é necessário ser mais que decifrador para romper com a alienação.

A formação de leitores para este momento, marcado pelas múltiplas leituras, necessita ser vista de forma integral, ou seja, deve dar condições para que o sujeito seja leitor da palavra e do mundo e que essa leitura lhe traga um posicionamento crítico: quais as implicações que essa leitura causa para a sociedade e para mim, enquanto sujeito inserido nela?

Vendo desta maneira, a formação de leitores por meio do exercício da leitura prazerosa pode ser impulsionada pelas instituições presentes na vida do sujeito, como a família e a escola/universidade, pois o nascimento de um leitor pode, necessariamente, passar pela motivação advinda do outro e, neste século XXI, é mais que imprescindível o domínio da leitura, pois ela tem implicações diretas no estar no mundo e na formação de sujeitos críticos e autônomos. Para isso, há que se pensar a leitura nas suas inúmeras possibilidades enquanto gênero textual, apresentado em diferentes suportes.

Retomando a epígrafe, a leitura, seja ela do texto escrito, imagético, seja de qualquer outro suporte possível, nunca passa pelo leitor sem lhe deixar algo, sem lhe transformar, sem clarear um pouco mais sua leitura de mundo, sem trazer mais brilho para a arte de viver.

Aspectos sociológicos da leitura e da escrita

Se, neste século XXI, a divulgação dos materiais de leitura é ampla, envolvendo diversos suportes, não se pode pensar que sempre foi assim. A partir do inventor da prensa no século XV, Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg⁹, ou João Gutenberg, é que se deu origem à impressão mecânica, permitindo a reprodução muito mais rápida de livros.

Antes da reprodução mecânica, os livros eram feitos de forma manuscrita pelos chamados papeleiros ou *cartolai* e exigiam muito tempo: “Fazer um livro artesanalmente, fossem os imensos volumes presos nos atris ou os requintados livretes feitos para as mãos de crianças, era um processo longo e laborioso” (MANGUEL, 1997, p.156).

Devido ao trabalho requerido para a elaboração de um livro, os leitores da Renascença levavam muito a sério os momentos em que adquiriam os seus livros, registrando neles o local, a data e a circunstância da aquisição (GRAFTON, 1999), mostrando que comprar um livro era tão esperado e importante para as pessoas com alto poder aquisitivo, que asseguravam que fosse registrado esse momento.

O poder aquisitivo para a compra de livros, mesmo após sua reprodução mecânica, merece destaque, visto que apenas os abastados economicamente e o clero poderiam comprá-los e cabe mencionar que mesmo a bíblia não era de acesso livre a toda a população em razão do custo para sua aquisição.

No século XVIII, “na Alemanha, assim como na Inglaterra, pelo preço de um romance toda uma família podia alimentar-se durante até duas semanas” (WITTMANN, 1999, p.153), dado que pode caracterizar a exclusão da classe econômica baixa dos saberes impressos.

Apesar de demorar a chegar a toda população, os livros, no entanto, foram aos poucos tomando espaço nas casas das pessoas mais pobres. Wittmann

⁹ Gutenberg, alemão, substituiu as pranchas xilográficas por caracteres móveis de madeira, depois pelo cobre e, finalmente, pelo aço. Criou um processo que consistia em cunhar as letras em matrizes de cobre, com um punção de aço com letras gravadas em relevo, gerando uma espécie de molde de letras, que eram finalmente montadas em uma base de chumbo, tintadas e prensadas. Assim, Gutenberg produziu a primeira Bíblia, impressa em latim, com uma tiragem de cerca de 300 exemplares. Disponível em: <http://www.casadomanuscrito.com.br/curio_07.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

(1999) retrata que, com o fim do Antigo Regime na Europa, o comportamento do público leitor cada vez maior se diferenciava, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, chamando isso de “revolução da leitura”.

Esse mesmo autor discute a chegada do ato de ler a um público maior, pois o texto reproduzido mecanicamente “produziu uma onda que levou o novo leitor, de corpo e alma, ao fantástico mundo do livro. Para isso, evidentemente, era necessário um pressuposto fundamental: ser alfabetizado” (WITTMANN, 1999, p.139).

A leitura, por muito tempo ficou escondida da população em geral, dado o privilégio de aquisição da classe economicamente superior, mas a reprodução mecânica de livros e folhetos, além da curiosidade, do gosto e do poder que essa prática trazia impulsionaram a chegada dos livros a todos que os procuravam.

Além da transformação na confecção dos livros, passando de manuscritos a impressos, a longa história da leitura nos fornece elementos essenciais e Chartier (2003) destaca mais duas mudanças fundamentais: a primeira enfatiza a transformação da modalidade física, com a passagem de uma leitura necessariamente oralizada, indispensável ao leitor para a compreensão do sentido, a uma leitura possivelmente silenciosa e visual que entre os séculos XVI e XVIII já era uma prática comum entre leitores letrados. A outra revolução da leitura concerne ao estilo de leitura, na segunda metade do século XVIII a leitura "intensiva", caracterizada por um *corpus* limitado e fechado de textos, lidos, relidos, memorizados, transmitidos (principalmente religiosos), seria sucedida pela leitura "extensiva", com numerosos e diversos impressos, rapidez e avidez.

Os avanços decorridos ao longo do tempo possibilitaram que hoje exista uma variedade textual de certa forma disponível a todas as classes econômicas, ou seja, atualmente existem alguns meios como a biblioteca escolar e pública, os sebos, *e-books* para *download* gratuito, além de outros espaços que oportunizam o contato com a leitura tanto na forma impressa quanto eletrônica. A respeito do eletrônico, esse meio vem assumindo uma amplitude de possibilidades conforme os suportes se mostram cada vez mais avançados.

Apesar de ainda não ser satisfatória, a amplitude de acesso à leitura é percebida na vida social, mas isso parece não ser o suficiente para motivar as

peças a terem um contato mais próximo com as práticas de leitura de livros, como visto nas pesquisas que serão indicadas mais à frente.

Em uma pesquisa de conclusão de curso de graduação (ARAUJO, 2012) foram investigadas as práticas de leitura entre alguns graduandos de licenciatura de uma universidade estadual do norte do Paraná: 22 alunos de Pedagogia, 41 de Letras Vernáculas e 9 alunos de Matemática, totalizando 72 alunos participantes. Das questões contidas no questionário aplicado, uma se referia a quantidade de livros lidos no ano de 2011, pois essa fonte (livro) é considerada um meio importante na formação de leitores.

No curso de Matemática, boa parte dos estudantes (67%) disse ter lido entre 1 e 3 livros, o que também pode representar pouco mais de 1 livro a cada seis meses. A minoria (10%) leu entre 4 e 7 livros no ano e o restante (22%), mais de 7 livros. Em Pedagogia, pouco mais da metade da amostra (55%) diz ter lido, em 2011, entre 1 e 3 livros, seguido de uma leitura de 4 a 7 livros (36%) e uma minoria (9%) leu acima de 7 livros/ano. Esse índice se inverte no curso de Letras: 50% leram mais de 7 livros esse ano, seguido dos que leram entre 4 e 7 (29%) e em menor quantidade (21%) os que leram entre 1 e 3 livros/ano.

Temos que a média de leitura dos graduandos em licenciatura participantes da pesquisa (ARAUJO, 2012) não se diferencia em muito da média de leitura anual de livros dos brasileiros.

Com o estudo encomendado pelo Instituto Pró-Livro e realizado pelo Ibope Inteligência, com mais de 5 mil pessoas em 315 municípios brasileiros (junho e julho de 2011), a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012) revela que o brasileiro lê, em média, 4 livros por ano e apenas metade da população pode ser considerada leitora. Em 2007, a mesma pesquisa mostrou que a média de leitura de livros anual era de 4,7. Dos 4 livros lidos pelos brasileiros, 2,1 (dois vírgula um) são lidos inteiros (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2012).

Há uma preocupação com relação a esse índice de leitura, já que se tem, por importante, a utilização do livro e há a indicação de que a relação da população, em geral, com ele, não tem sido muito estreita, mas por entender que leitura não se restringe apenas ao consumo de livros, estipula-se que os leitores estejam lendo outros tipos de materiais.

Bakhtin vê a língua como um fenômeno puramente histórico, não podendo ser estudada sem vincular com suas funções sociais. Além das pesquisas

apresentadas anteriormente a respeito da média de leitura de livros lidos pela população brasileira e do papel da leitura na formação de cidadãos conscientes, há também sistemas de avaliação¹⁰ nacionais e internacionais que apontam para uma grave situação da educação e da leitura no país.

Além das avaliações, os índices também exercem influências sobre o sistema educacional, que procura se adequar os critérios avaliativos buscando melhores resultados. Por exemplo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso, a longo prazo, em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. No que tange à educação, a alfabetização é requisito indispensável e uma meta a ser atingida.

O governo brasileiro tem tentado suprir as necessidades da população em termos de qualidade de vida com programas contra a miséria, de moradias populares, ampliação da Educação Básica, bolsas de estudo, financiamento no Ensino Superior, e outras medidas em relação à alfabetização de jovens e adultos. Porém, ainda há um caminho a se percorrer tendo em vista a necessidade de formar leitores críticos para a sociedade atual, marcada pela amplitude de possibilidade de acesso às leituras múltiplas - da palavra, da imagem, do som, do mundo.

A formação de leitores é um fator decisivo no desenvolvimento de um país e na qualidade de vida das pessoas, sujeitos autônomos, críticos, ativos, culturais e construtores de uma sociedade melhor. Nessa empreitada, a função do professor, em parceria com a família, é essencial para propiciar o hábito de ler, pouco estimulado como visto em pesquisas como de Araujo (2012) e Retrados da Leitura no Brasil (2012).

De acordo com Nogueira, Romanelli e Zago (2000, p. 20), “a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado”. A família tem uma interferência significativa na escolarização dos filhos, tanto por proporcionar modelos de leitores, quanto pelo incentivo e apoio financeiro, por isso a parceria com o professor se torna imprescindível.

¹⁰ Como o SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica; o ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio; o ENADE: Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes, que integra o SINAES: Sistema Nacional da Educação Superior; e o PISA: Programa Internacional de Avaliação Comparada.

Cada um a seu modo, família e professores, além do Estado, podem favorecer a formação de sujeitos escolares inseridos avidamente nas práticas de leitura e escrita. Ressaltamos que, diferentemente da família, do professor se espera uma formação específica para o trabalho com leitura escrita que se dá em sua vida pessoal, profissional e acadêmica, da qual a universidade não pode se ausentar, ainda mais quando se tem em vista a não rara ausência da figura familiar na formação dos sujeitos.

Diante da realidade de leitura descrita, vale considerar o papel do professor leitor como mediador na formação de novos leitores, pois se tem como pressuposto que o professor necessariamente precisa estar inserido em ambiência de leitura (REZENDE, 2009), para propiciar uma formação leitora aos seus alunos, ou seja, é preciso que ele seja um bom leitor, pois “como pode, quem não teve acesso à Cultura Universal, socializá-la? E como pode um não-leitor produzir novos leitores? (GARCIA, 1996, p. 34).

A leitura na cultura escolar

A cultura é algo presente na vida social, as pessoas se relacionam umas com as outras, com o ambiente, com as coisas, com o mundo e isso se dá culturalmente. Essas relações podem ter características específicas e gerais que delimitam um grupo, que pode formar uma cultura se, de acordo com Eagleton (2005), constituírem um complexo de valores, costumes, crenças e práticas. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita certamente são partes constituintes da cultura letrada na qual esta sociedade está inserida, uma vez que se apresentam como práticas presentes no cotidiano e são transmitidas por meio da educação escolar.

De acordo com Forquin (1993) há uma relação íntima e orgânica entre cultura e educação. No que tange à cultura, são levados em consideração dois aspectos: o conjunto de características do espírito cultivado e o conjunto dos traços característicos do modo de vida, do cotidiano de uma sociedade, comunidade ou grupo, enquanto a educação é compreendida como formação e socialização do indivíduo.

Sabe-se que uma das funções da escola é a transmissão dos conhecimentos constituídos ao longo da história, pelo conjunto dos homens, às

novas gerações, como considerado por Saviani, ao dizer que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p.21). Dessa forma, juntamente a esse tempo em transformação, esse tempo de múltiplas leituras, há também que se formar leitores da palavra e do mundo, críticos com relação ao seu papel nesta sociedade.

Em se tratando da cultura, ela está presente no conhecimento produzido pelos homens, que é transmitido, e é também repassada aos indivíduos por diversos meios e em diversos aspectos, como o educacional.

Então o que significa a palavra "cultura", quando se fala da função de transmissão cultural da educação? Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (FORQUIN, 1993, p.12).

Nesta sociedade do século XXI, letrada, imersa em leituras múltiplas e disponíveis de formas diversas, as práticas de leitura e escrita têm papel importante quando se trata da cultura à qual o sujeito de hoje precisa ter acesso por meio da educação escolar. Forquin (1993) considera que toda reflexão sobre a educação e a cultura pode partir da ideia, segundo a qual, o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura. A cultura é o conhecimento substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela.

Partindo do aspecto de definição de conhecimentos a serem ensinados na escola, Forquin (1993) considera que a educação do tipo escolar supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conhecimentos destinados à transmissão para as novas gerações. Não só seleção, mas também organização e sistematização.

Na mesma direção, Silva (2004) reafirma que "o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo" (SILVA, 2004, p.15). Dentro dessa seleção, há alguns conhecimentos que no universo escolar apresentam um destaque ou um diferencial: nota-se, por exemplo,

uma forte ênfase na Língua Portuguesa - LP (aquisição de leitura e escrita) e na Matemática no currículo da Educação Básica, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A esse respeito, Ferreiro relata:

O começo do Ensino Fundamental significa leitura, escrita, matemática (reduzida à aprendizagem de operações elementares). Fracasso escolar inicial quer dizer fracasso em alguma dessas matérias. Se a criança ainda não sabe manejar bem as operações matemáticas, de qualquer forma o professor consegue fazer coisas com ela, mas se não sabe ler ao final do primeiro ano, o professor do segundo ano não sabe o que fazer com ela (FERREIRO, 2001, p.19)

Ante a relação do fracasso escolar com o domínio da leitura, da escrita e da matemática, o currículo do ensino fundamental é elaborado privilegiando as disciplinas de língua portuguesa e matemática. O mesmo ocorre nos cursos superiores, cuja grade curricular delimita os conhecimentos específicos para o profissional, que se pretende formar, e, ao selecionar os conhecimentos, privilegia uns e exclui outros, pois o currículo nunca é neutro.

Silva (2004) considera que o currículo está relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas e que "o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos" (SILVA, 2004, p.46). Interessa-nos destacar, que além de formar *professores*, é necessário formar *professores leitores e escritores críticos*, e para isso é preciso que o currículo contemple as ações para promover essa formação.

Formação de professores: o saber organizado em disciplinas

A formação de professores diz respeito a um conjunto de conhecimentos que envolvem as áreas de Didática, Metodologia do Ensino, História, Psicologia, Filosofia, Linguística, Morfossintaxe, Literatura e realização de estágios, entre outros, com vistas a contribuir com o ensino que será realizado pelo professor, bem como a aprendizagem de seus futuros alunos.

A formação de educandos, seja da educação básica, seja do ensino superior, pressupõe um esquema interligado de formação docente, que tem impactos diretos e/ou indiretos nesses sujeitos. Ser professor exige uma formação específica, e essa formação é considerada como fundamental para o trabalho junto com os alunos, sejam eles crianças/adolescentes, sejam graduandos que, no caso das licenciaturas, tornar-se-ão também professores.

Ao tratar de formação escolar, logo se percebe que o saber científico, em sua maioria, ocorre de maneira isolada, em forma de disciplinas, que intencionam a formação do sujeito em aspectos específicos e, não raro, delegando a esse sujeito que estabeleça a integração dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua escolaridade. Perrenoud (2002) contribui no desenvolvimento dessa ideia, discutindo a perspectiva do ensino por meio de disciplinas escolares:

Os currículos fixam as matérias, a grade horária organiza o tempo disponível para explorá-las e as pessoas devem aprendê-las para, ao final da educação básica, serem aprovadas no vestibular e assim seguirem aprendendo mais disciplinas na universidade (PERRENOUD, 2002, p.138)

A forma disciplinar de ensinar nem sempre teve seu fim em si mesma. Na Grécia Clássica, as disciplinas almejavam a formação do cidadão político e o desenvolvimento das competências pessoais. As transformações ocorridas são percebidas, entre outras coisas, pelo aumento na quantidade de disciplinas e nas suas intencionalidades, distorcidas ao longo do tempo:

De fato, desde o *Trivium*, currículo básico na Grécia Clássica, composto pelas disciplinas de Lógica, Gramática e Retórica, certamente o que se visava não era ao desenvolvimento destas enquanto disciplinas, muito menos à formação de lógicos ou lingüistas; visava-se à formação do cidadão, do habitante da *polis*, à formação política. Depois do *Trivium*, havia o *Quadrivium*, composto pelas disciplinas de Música, Aritmética, Geometria e Astronomia, por meio das quais se buscava um aperfeiçoamento ou uma afinação da mente. Apenas no final da Idade Média, ou no limiar da Ciência Moderna, ocorre paulatinamente uma inversão nas funções das disciplinas clássicas, passando a Matemática e a Física, ainda que sob o rótulo mais amplo de Filosofia Natural, a compor o instrumental para a formação básica e o interesse pelas Letras e pela Retórica a ser associado ao polimento do espírito (IBIDEM, p. 137)

Perrenoud (2002) ainda considera as funções das disciplinas, em relação à transformação de meio em fim, como uma corrupção moderna da ideia original. A respeito desse assunto, o autor afirma:

Aos poucos, o processo de fragmentação do conhecimento caminhou no sentido da crescente subdivisão da própria ciência em múltiplas disciplinas e a supervalorização do conhecimento disciplinar. E, se a palavra "cientista" foi utilizada pela primeira vez apenas na segunda metade do século XIX, associando-se a Da Vinci, Galileu, Newton, Leibniz ou a tantos outros estudiosos, a ideia de um conhecimento não-fragmentado, que não separava nitidamente arte da filosofia, ou o corpo da mente, a ideia da formação de "especialistas" em disciplinas como a matemática, a física, a biologia, ou mesmo em subdisciplinas no interior de cada uma dessas é, com certeza, muito mais recente (IBIDEM, p.138)

O desenvolvimento das competências pessoais, segundo Perrenoud (2002), é o que a organização da escola deve visar, levando em consideração que as ciências não são um fim em si e precisam ser vistas na perspectiva de meios, de instrumentos para a realização dos projetos pessoais.

Ante um saber fragmentado por disciplinas, o que se almeja é uma formação ampla do profissional que atuará como educador, contemplando diversos aspectos (científicos, sociais, profissionais, éticos, etc.), para que seja um sujeito que exerça autonomia e criticidade em seu pensar e agir no mundo.

Perrenoud (2002) considerou que as pessoas avaliam e são avaliadas como um aspecto de competência. Exemplificando uma competência, ele considerou que a capacidade de expressão é desenvolvida por meio de disciplinas e que todas elas podem servir de meio para o desenvolvimento da competência em se expressar adequadamente, pois não se tem uma disciplina exclusiva para este fim. Os professores, cada um, por meio de sua disciplina, buscam o desenvolvimento da capacidade de expressão.

O mesmo ocorre com o ensino da leitura e da escrita, que pode ser desenvolvido por todas as disciplinas de cada curso, pois a leitura perpassa todas as áreas do conhecimento, sendo um requisito básico para elas. No entanto, o domínio da leitura e da escrita é expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais como o responsável pelo fracasso escolar, cujo centro está na língua portuguesa:

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série (BRASIL, 1998, p.17).

A disciplina de Língua Portuguesa tem sua especificidade, na qual estão incluídos conteúdos como gramática, gêneros textuais, a própria alfabetização e outros, que envolvem trabalho com leitura, mas isso não significa que ela seja exclusivamente responsável pelo ensino da leitura. Se a disciplina de Língua Portuguesa desenvolve um trabalho no qual o ato de ler está marcadamente presente, ela tem um papel importante na aquisição e desenvolvimento da leitura junto dos aprendizes, que fica mais significativo em pareceria com toda a equipe de professores dessa e de demais outras disciplinas. Essa questão está presente,

também, em outros países. A esse respeito, Chervel (1988) descreve a realidade na França, sobre a cultura letrada:

No que se refere à aprendizagem escolar, geralmente se considera que é a classe de francês e, no secundário, o professor de francês, que são responsáveis por essa aculturação [de leitura]. É se dar pouco valor ao papel que podem desempenhar, na matéria, todos os outros ensinamentos dispensados. Pois todos, mais ou menos, contribuem, à sua maneira, para fixar no espírito dos alunos os elementos constitutivos desta competência. E alguns dentre eles têm todas as chances de ter melhor êxito nisto do que o ensino de francês propriamente dito (CHERVEL, 1988, p.41).

Essa realidade é bem próxima das universidades e escolas brasileiras, cujos professores de Língua Portuguesa são alvos constantes de duras críticas quanto às práticas de leitura e escrita dos alunos, por lhes ser atribuídos a responsabilidade exclusiva pela aprendizagem ou o fracasso do domínio da leitura e da escrita.

A responsabilidade em saber e ensinar os conhecimentos que envolvem a língua portuguesa, juntamente com a compreensão de que as práticas de leitura e escrita não se restringem à disciplina de Língua Portuguesa e a conscientização de todos os professores de que necessariamente precisam vivenciar comprometidamente o hábito de ler são fatores que precisam estar presentes na formação inicial desses professores, na universidade.

Ainda que seja evidente a necessidade de se ensinar a língua portuguesa num país que a tem como língua mãe, com tal denominação – Língua Portuguesa ou Português – a disciplina só passou a existir nos currículos escolares brasileiros tardiamente, nas últimas décadas do século XIX, depois de já há muito organizado o sistema de ensino, e o processo de formação do professor para tal disciplina só teve início nos anos trinta do século XX (SOARES, 2001).

Até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do português restringia-se à alfabetização, após à qual aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética; quando a Reforma Pombalina (1759) tornou obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual manteve-se, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética (IBIDEM, p. 1).

Até o fim do Império, portanto, Retórica, Poética e Gramática eram as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa. Elas se mantiveram até os anos quarenta do século XX, passando pela mudança de denominação para Português (IBIDEM). Neste contexto, cabe questionar:

Quem eram, então, os professores de Gramática, Retórica, Poética e, posteriormente, de Português, nessa época em que ainda não existiam instâncias de formação do professor (lembre-se: estas só surgem nos anos 30)? Eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino (IBIDEM, p.2).

Hoje, no entanto, o professor de Português precisa não apenas conhecer bem a língua, mas saber ensiná-la, o que requer uma formação em instituições próprias, como licenciatura plena em cursos de Letras Vernáculas e Pedagogia, oferecidos por Universidades. Nesses cursos universitários, contemplam-se disciplinas de Metodologias, que contribuem com o ensino da língua materna; dentre essas disciplinas, a de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa - MELP - certamente tem papel imprescindível no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua materna.

O curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia foi regulamentado nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, tendo, nos processos educativos em escolas e em espaços não escolares sobremaneira, a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional, seu objeto de estudo, enfatizando a "forma de ensinar" (BRASIL, 2005, p.2).

Vale destacar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova ocorrido antes deste Decreto. A proposta dos Pioneiros da Educação, em 1932, foi apresentar um modelo de Escola Nova, forjada pelo conhecimento científico, como alternativa à educação jesuítica tradicional. Por meio da educação, propunha-se uma sociedade laica, justa e democrática.

Utilizando-se das ideias de John Dewey, Anísio Teixeira representou o grupo dos Pioneiros da Educação e via a educação como a vida e não uma preparação para a vida. Dentro de uma perspectiva pragmatista e progressista,

Anísio Teixeira visava a reconstrução social, com educação pública e instituições educacionais autônomas.

O movimento dos Pioneiros teve um papel relevante nos cursos de formação de professores, influenciando o surgimento do curso de Pedagogia e outras licenciaturas, pois é a partir dele que há preocupação com a formação docente.

Teixeira utilizou do cargo de Diretor Geral de Instrução no Distrito Federal, de 1931 a 1935, para executar os aspectos presentes no Manifesto, como a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação. "De fato, a Universidade Brasileira transformou-se em locus privilegiado de formação de professores pela aprovação do "padrão federal" de formação na universidade em 1939, que passou a ser conhecido pelo Esquema 3+1" (OLIVEIRA, 2007, p.61).

Quando instituído, o curso de Pedagogia, assim como outras licenciaturas, seguia o denominado "esquema 3+1", pelo qual era feita a formação de bacharéis nos três primeiros anos que continham os conteúdos específicos da área, como fundamentos e teorias educacionais. Aos que cursassem o quarto ano do curso, o qual contemplava as disciplinas de Didática e Prática de Ensino, era concedido o título de licenciado, que permitia atuar como professor. Dessa forma, a Didática era abordada de forma distinta. Os licenciados podiam também lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

Na década de 1960, o esquema 3+1 se mantinha, acrescentando as disciplinas de Psicologia da Educação e Elementos de Administração Escolar, pelo Parecer CFE nº 292/1962 e a disciplina de Prática de Ensino, era realizada na forma de Estágio Supervisionado. A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional.

Com as mudanças sociais e econômicas do país, o curso de Pedagogia passou por diversas reformas na década de 1980, e, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Seu currículo tem sido ampliado e diversificado, contemplando temas como:

educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares (BRASIL, 2005, p.4).

Mais recentemente, o artigo 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, estabelece a obrigatoriedade do diploma de ensino superior para atuação docente, a fim de superar a formação em nível médio:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Considerando-se esse artigo da LDB (9394/96), o título de magistério em nível médio/normal se torna insuficiente, obrigando os profissionais a procurarem a graduação em Pedagogia. Esse artigo da LDB certamente provocou mudanças na formação de professores, como também nos cursos de licenciatura nas universidades, cujas vagas aparentemente insuficientes, nem sempre são preenchidas, seja pela barreira posta pelo vestibular, seja por demais questões econômicas, políticas e sociais.

De acordo com o CNE (BRASIL, 2005), o curso de Licenciatura em Pedagogia é destinado à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades englobam:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, tendo a docência como base. Os estudantes de Pedagogia são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas. O perfil desse licenciado deve contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso.

Tendo em vista o objetivo do curso e o perfil do egresso, a carga horária do curso compreende o mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- Trezentas horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- Cem horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Portanto, como sintetiza Libâneo (1994),

A Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social (LIBÂNEO, 1994, p.24)

Leitura e escrita são tarefas da vida social e política, e, dessa forma não fogem das atribuições do campo da Pedagogia, não podem ser ignoradas, pois se constituem como meio de libertação do sujeito.

O curso de Letras

Assim como o curso de Pedagogia, o curso de Letras só foi implantado no Brasil na década de 1930, num período de mudanças significativas no Brasil principalmente pela crise do café, urbanização intensiva, a multiplicação dos ginásios e um novo público leitor cercado por editoras e rádios. Este período foi marcado também pelas mudanças propostas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que, como dito anteriormente, impulsionou a preocupação com a formação de professores:

Para Teixeira (1997) estava muito evidente, todavia, somente ensino técnico não era suficiente para formar os profissionais da educação como pesquisadores idealizados pelos Pioneiros. Era necessário associar a formação técnica à epistemologia pedagógica, à pesquisa e às condições relacionais para o entendimento de uma dinâmica para a prática pedagógica (OLIVEIRA, 2007, p.72).

O curso de Letras teve sua origem nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. O primeiro curso foi implantado na Universidade de São Paulo (USP), criado juntamente com a USP e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pelo Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934. A tríplice finalidade do curso de Letras era de:

a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto de seu ensino (LAJOLO, 2014, p.1).

Também como na Pedagogia, a licenciatura no curso de Letras não ficava inclusa no curso. O curso de Letras desenvolvido na Faculdade de Filosofia tinha como atividades as pesquisas, os trabalhos intelectuais, as altas atividades de ordem técnica ou desinteressada, as línguas, as literaturas e as filologias do currículo (LAJOLO, 2014); os candidatos ao magistério cursavam as disciplinas fora do curso de Letras, em Faculdades de Educação.

Ainda nos anos trinta, os cursos de Letras cariocas tiveram algumas mudanças de título:

O curso de Línguas Neolatinas passou em alguns anos, a intitular-se de Letras Neolatinas. De Línguas para Letras deu-se a inclusão da Literatura que, obviamente, incluía-se entre os pratos do cardápio a ser oferecido aos alunos dos ginásios e colégios onde iam os formandos ganhar seu pão de cada dia (LAJOLO, 2014, p.6).

Na década de 1960, o Parecer nº 283/62, do Conselho Federal da Educação (CFE), propunha um currículo mínimo para o curso de Letras, alterando radicalmente a organização dos cursos de Letras no Brasil. De um lado, estabeleceu que os estudantes poderiam obter o título de bacharel ou licenciado em Português e respectivas literaturas; numa Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas ou em Português e respectivas literaturas e numa Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas; de outro, criou o chamado Currículo Mínimo Federal, composto de cinco matérias obrigatórias (Língua Portuguesa, Língua Latina, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Linguística) e mais três escolhidas dentro de um elenco.

Após o Parecer 283/62, os profissionais de Letras eram tradicionalmente Professores de Língua Portuguesa, Inglesa e Francesa. As habilitações de Tradutor e Intérprete foram reconhecidas nos cursos de Letras-Bacharelado pelo decreto nº 80798, de 22 de novembro de 1977, mas a partir de 1991, a habilitação de Intérprete deixou de ser oferecida.

Na década de setenta, as disciplinas de Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa foram inseridas no curso, expandindo progressivamente, até que a Lei 10.639/03 veio reafirmar nacionalmente o reconhecimento dessas literaturas como parte de nossa formação histórico-cultural.

De acordo com as DCN (2001), o curso de Letras atualmente objetiva formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais, refletir teoricamente sobre a linguagem e fazer uso de novas tecnologias, entre outros.

Lidar de forma crítica e reflexiva com a linguagem, além do domínio do uso da língua são habilidades básicas e necessárias ao professor de Português. No entanto, muitos formandos revelam dificuldades com leitura e escrita, conforme

apresentado mais a frente nos capítulos 3 e 4, demonstrando que ainda é necessário buscar formas para os futuros professores adentrarem, mais profundamente, no universo da língua.

Como o curso de Letras forma profissionais com diversas habilidades, tanto no âmbito da língua materna quanto das habilitações bilíngues, os conteúdos caracterizadores básicos estão ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Sua carga horária compreende o estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2/2002 para todos os cursos de licenciatura, de graduação plena: mínimo de 2.800 horas, das quais se subdivide, pelo Parecer CNE/CP nº 5/2006, em no mínimo 300 (trezentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, e no mínimo 2.500 (duas mil e quinhentas) horas, às demais atividades formativas (BRASIL, 2002).

A leitura e a escrita na formação de professores

A relação leitura-escrita é pensada na mesma perspectiva apresentada por Borges (2008): como habilidades inter-relacionadas. Leitura e escrita são formas de constituição do ser, meios de ação no mundo, e resultaram na base dessa sociedade, que cada vez mais retira a cientificidade do saber expresso na oralidade e deposita no registro escrito. Nessa direção, Borges (2008) também reafirma o papel da leitura e da escrita na sociedade atual:

A sociedade vigente está assentada sobre um cabedal de conhecimentos que são acumulados e registrados por escrito. Então, nessa sociedade letrada, a leitura tornou-se uma exigência por ser o solo, a base, o suporte do conhecimento. A leitura propicia ao indivíduo os meios necessários para apropriar-se dos bens culturais registrados pela escrita, visto que essa é característica essencial, própria do ser humano (BORGES, 2008, p.202).

Essa sociedade, marcada pelas práticas de leitura e escrita, exerce uma influência em seus segmentos diversos, sejam eles político, social, educacional ou religioso, sendo que o inverso também é verdadeiro. Em se tratando de sociedade e educação, compreende-se, na mesma perspectiva de Pimenta (2008) que:

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam (PIMENTA, 2008, p.37-38).

A educação, como dito por Pimenta (2008), retrata e reproduz a sociedade. Diante de uma sociedade letrada e marcada pelas práticas escritas que acabam por se sobrepôr à oralidade e a outras linguagens, há uma força na legitimidade do registro escrito que se faz presente também no universo educativo, e a escola certamente é o espaço propício dessa reprodução, como expresso por Borges:

Os conteúdos transmitidos pela escola são veiculados por suportes escritos (impressos em livros, revistas, jornais, apostilas, folhetos e outros). Existe uma relação íntima entre a prática educativa e mundo da escrita. E, ainda, considerando-se a infra-estrutura pedagógica da maioria das escolas brasileiras, há uma hegemonia da linguagem escrita em prol de outras linguagens, tais como a oral, a sonora, a magnética (BORGES, 2008, p.215).

O que se discute não é o excesso de suportes escritos na escola, (como os livros, apostilas, revistas ou outros materiais que servem de suporte para o texto escrito), mas a insuficiência de outros suportes que compreendem o universo da leitura, ou seja, apesar do entendimento de leitura e escrita inter-relacionadas, não se considera leitura restrita à palavra escrita, e isso é importante que seja compreendido. Leitura em sentido amplo abarca o escrito, o imagético, o sonoro, o movimento, etc. e essa diversidade de leituras possíveis contribuem na formação de professores e alunos leitores.

A respeito do lugar que a escrita tem ocupado na prática escolar, Vigotski¹¹, no texto *A pré-história da linguagem escrita*, da obra *A formação social da mente* (2007), discute o ensinamento das letras e palavras em detrimento do ensino da linguagem escrita como tal, sendo assim, a escrita se torna um processo mecânico de desenho das letras e sua junção, constituindo palavras e frases. Em outras palavras, uma complicada habilidade motora.

Enquanto o ser humano pode aprender por si só a linguagem falada, a linguagem escrita carece de um procedimento artificial, que inclusive, são muitos os métodos utilizados para ensinar a ler e escrever. Essa situação ajuda a

¹¹ Utilizamos "Vigotski" ao longo do trabalho, no entanto, nas referências bibliográficas essa grafia pode variar, pois aparece como o publicado.

esclarecer a mecanização das práticas de escrita, anunciadas anteriormente. Para Vigotski, a linguagem escrita é "um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança" (VIGOTSKI, 2007, p.126). Os signos designam os sons e as palavras da linguagem falada.

O surgimento da linguagem escrita no ser humano é algo complexo e relacionado à linguagem falada. Vigotski (2007), ao tratar dos primórdios da escrita, estabelece alguns caminhos percorridos que levam ao domínio da escrita, afirmando que o gesto como signo visual é o ponto inicial da escrita, nessa fase o aprendiz ao invés de desenhar, prioriza a dramatização, utilizando-se de gestos e rabiscos.

Num segundo momento do desenvolvimento da linguagem escrita, o brinquedo ou os jogos são meios para o desenvolvimento do simbolismo. Para as crianças, segundo Vigotski (2007, p.129-130) "alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado", o mais importante é que seja possível manipular o objeto da mesma forma que o objeto representativo, por exemplo, um cabo de vassoura se transforma em um cavalo porque é possível imitar o gesto de cavalgar sobre ele.

Com a maturidade cognitiva, a criança percebe que tudo que se fala pode ser escrito e que essa escrita não tem, necessariamente, semelhança com o que ela representa. Antes, porém, que ela chegue nesse estágio, há outro desenvolvimento de simbolismo que é posterior ao gesto e ao brinquedo: o desenho.

Uma criança de três anos de idade é capaz de compreender a função representativa de uma construção com brinquedos, enquanto uma criança de quatro anos de idade dá nome às suas criações antes mesmo de começar a construí-las. Da mesma forma, notamos no desenho que uma criança com três anos de idade ainda não é consciente do significado simbólico do seu desenho, o que só será dominado completamente, por todas as crianças, em torno dos sete anos de idade (IBIDEM, p.134-135).

O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal, e, num estágio inicial, Vigotski (2007) afirma que, mesmo sendo a criança capaz de compreender a similaridade no desenho, ela o encara como um objeto em si mesmo e não como um símbolo.

Em seus experimentos, Luria percebeu a insuficiência da memória de crianças, que ainda eram incapazes de ler, de guardar uma grande quantidade de frases, impulsionando-as a utilizarem de traços e rabiscos que as ajudam a lembrar das frases, sabendo o que cada rabisco representa. Para Vigotski (2007), os traços representavam símbolos mnemotécnicos e se constituem no primeiro precursor da futura escrita.

Os rabiscos vão se complexificando, assumindo formas de figuras e desenhos e, por sua vez, são substituídos pelos signos. A descoberta fundamental que levou a humanidade à escrita de letras e frases é a descoberta que as crianças fazem no período da alfabetização: "de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala" (VIGOTSKI, 2007, p.140). O desenvolvimento da linguagem escrita na criança ocorre, dessa forma, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras.

É possível afirmar que muitos são os métodos existentes para o ensino da escrita e, sobre esse aspecto, Vigotski (2007) esclarece que o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. "Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método" (IBIDEM, p.141).

A conclusão que se chega é que ensinar a linguagem escrita é o cerne da apropriação da escrita, e não apenas o ensino de letras. Para que esse processo seja satisfatório é necessário também que a escrita seja relevante para a vida, que tenha significado e seja ensinada naturalmente.

Assim como acontece com as crianças no processo de alfabetização, o professor, em sua formação inicial, também precisa contar com o ensino da linguagem escrita, inclusive para poder ensiná-la. As leituras e as escritas indicadas por seus professores precisam ter sentido e relevância para o graduando, para que não se torne uma atividade pesada, a qual realiza visando outros fins, como nota, em vez de sua formação enquanto leitor e escritor.

Essa realidade é perigosa quando se compreende a importância da leitura e da escrita fazerem sentido a um sujeito que mediará a leitura e a escrita junto de outros sujeitos, seus alunos, tendo em vista contribuir com a formação deles enquanto leitores. Ainda que não se considere impossível um professor que não goste de ler, formar leitores, é possível afirmar que ter a leitura como um hábito

prazeroso pode transformar esse processo em algo mais natural e de maior qualidade.

A aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser significativa também porque o sujeito precisará contar com essa habilidade no seu cotidiano, no mundo ao seu redor que exige um leitor apto às suas demandas. Hoje com a complexificação da sociedade e a modificação e ampliação dos materiais impressos a escrita permeia toda a vida social, pois ela é utilizada para informar, localizar, comunicar, registrar, provar, entre outros. A respeito de como a leitura e a escrita permeiam a sociedade, Silva afirma:

Parece inconcebível, hoje, pensar numa sociedade que não seja mediada pela leitura, pois com o domínio da escrita alfabética, ler tornou-se uma extensão da essência humana. Texto e vida cotidiana fundem-se, ampliam a compreensão do indivíduo sobre si próprio e sobre o mundo em que vive (SILVA, 2009, p.38).

A maneira de ler também se modificou devido às mudanças relacionadas à leitura e à escrita, seus suportes e meios de acesso e a rapidez de informação disponível principalmente pela internet. Tal realidade influencia a formação de leitores, sejam eles alunos ou professores, uma vez que não basta saber ler e escrever, mas transformar o conhecimento em saber, ter atitude de pesquisador: relacionar informações, extrair o essencial, ler por entre linhas; se posicionar criticamente com relação ao texto, adentrando mais profundamente na ideia do autor e seu significado tendo presente o contexto histórico, político e social.

O leitor do século XXI é construído socialmente e precisa contar com outros leitores para sua formação. Nesse sentido, o papel do professor é essencial, ao considerar que mergulhou primeiramente no mundo da leitura e da escrita, o professor pode ser um mediador, ou seja, pode estabelecer uma ponte entre o leitor e a leitura, esteja ela presente no livro ou em outro suporte.

Para formar leitores, há a necessidade, antes, de formar professores leitores, pois "[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos" (FORQUIN, 1993, p.9).

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA EM PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos no curso de Pedagogia, por meio de questionário aplicado aos discentes e docentes e por entrevista com coordenadores dos cursos de duas Instituições de Ensino Superior - IES públicas do Paraná, intituladas aqui como Univ. A e Univ. B. A análise busca responder à seguinte questão:

Como os cursos de Letras e Pedagogia contribuem na formação leitora e escritora dos futuros professores? Considerando-se o núcleo específico que possibilita mais diretamente essa formação, com destaque para a disciplina MELP – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

Destaques do currículo

A análise do currículo dos cursos tem por objetivo elencar algumas disciplinas que consideramos mais diretamente contributivas para a formação leitora e escritora dos alunos, pois se sabe que todas, de alguma forma, contribuem com essa formação. O critério foi basear-se principalmente nas ementas, pois nem todos os cursos disponibilizam mais informações.

As disciplinas selecionadas do currículo de **Pedagogia da Univ. A** constam a seguir. Analisando as ementas, foi possível observar que apresentam aspectos que circundam a temática de formação leitora e escritora, tais como: tecnologia, cultura, pesquisa, alfabetização, letramento, análise, tratamento da informação, língua materna, variação linguística, leitura, produção de texto, memória, expressão, língua e interpretação:

Educação e Tecnologia
Metodologia do Trabalho Científico em Educação
Pesquisa Educacional
Alfabetização
Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Trabalho de Conclusão de Curso II
Libras

As disciplinas selecionadas do currículo de **Pedagogia da Univ. B** são apresentadas a seguir. Analisando as ementas, foi possível observar que apresentam aspectos que circundam a temática de formação leitora e escritora, tais como: linguagem, leitura, diferentes tipos de textos, literatura, leitura prazer, análise, práticas de leitura, produção de texto, alfabetização, letramento, pesquisa, redação, sentido, língua materna, mídia, arte, tecnologia de informação e comunicação:

Introdução à LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
Linguagens, Identidade e Formação de Professores
Literatura Infantil na Escola
Metodologia da Pesquisa em Educação
Alfabetização: Histórico, Políticas e Função Social
Iniciação à Ciência e à Pesquisa
Introdução à Educação e à Comunicação
Alfabetização, Letramento e Escolarização
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 1ª A 4ª Séries do Ensino Fundamental
Educação, Mídia e Arte
Educação e Novas Tecnologias

Destacamos que, entre os dois cursos de Pedagogia, as ementas das disciplinas selecionadas apresentam aspectos semelhantes em sua composição, esses aspectos são vistos na forma de palavras-chave: tecnologia, pesquisa, alfabetização, letramento, análise, língua materna, leitura e produção de texto. Ainda que a ementa das disciplinas apresente essas configurações que podem vir a contribuir na formação de leitores e escritores, considera-se que a formação leitora e escritora é muito mais ampla e poderia se dar transversalmente no currículo.

Mais à frente, algumas dessas disciplinas selecionadas no curso de Pedagogia e no curso de Letras serão analisadas juntamente com as mencionadas pelos alunos e pelos coordenadores, como as mais contribuintes na formação leitora e escritora dos alunos, delineando o núcleo de disciplinas. Esta análise privilegiou alguns aspectos que compõem o programa da disciplina, como título, ementa, carga horária e bibliografia e será vista no capítulo 5.

Pedagogia: O que dizem os Alunos

Apresentamos a seguir os dados obtidos a partir das respostas dos alunos do curso de Pedagogia. Na instituição A e na instituição B, foram aplicados questionários com duas turmas de Pedagogia, que cursavam o 4º ano. Alguns códigos foram utilizados na tabulação e análise dos dados, pensando na preservação da identificação dos sujeitos e instituições, cujos significados são apresentados abaixo:

Universidade A: A
Universidade B: B
Curso de Pedagogia: P
Turma 1: P'
Turma 2: P''
Graduando: G (G1, G2, G3...)

Na apresentação dos dados, são tratadas as temáticas contidas no questionário, iniciando pela turma 1 de Pedagogia da Univ. A, seguida da turma 2, posteriormente a turma 1 e 2 da Univ. B, finalizando com uma síntese e com algumas considerações. O mesmo ocorrerá com o curso de Letras no capítulo 4.

Os gêneros textuais mais utilizados pelos graduandos

Conhecer os gêneros textuais mais utilizados pelos graduandos participantes da pesquisa é importante para compreender se eles utilizam leituras diversas ou mais restritas a algum gênero específico, tendo em vista o papel da formação em múltiplas leituras para o trabalho com seus futuros alunos, a fim de formar leitores da palavra e do mundo, neste século XXI, marcado pela diversidade textual.

Dos 26 alunos da **turma 1 de Pedagogia da Univ. A**, 17 consideram que leem pouco o gênero literário, 11 leem suficientemente o gênero acadêmico e outros 11 o leem muito. Quanto ao texto não-verbal, há indicação de nunca ser realizado ou pouco. Nenhum aluno comentou a respeito dos demais gêneros textuais¹².

¹² Os outros gêneros textuais se referem aos que não constam no quadro, dando liberdade para que o participante diga a frequência com que lê outros gêneros como notícia, blog, carta, charge, novela, receita, etc.

Quadro 1 – Turma 1 de Ped. da Univ. A, 26 graduandos: Gêneros textuais

Quais os gêneros textuais que você mais utiliza para leitura?					
Em uma escala de 0 a 5, marque com X sua resposta	1 Nunca	2 Pouco	3 Médio	4 Suficiente	5 Muito
Acadêmico (relacionados à sua graduação)			4	11	11
Literário		17	4	3	2
Não-verbal (imagem, som...) *1 em branco	3	8	4	6	4
Outros. Quais?					

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos dezessete alunos da **turma 2 de Pedagogia da Univ. A** considera que lê medianamente o gênero literário, metade lê muito o gênero literário, 5 leem suficientemente o gênero não-verbal e 5 o leem muito. Em relação aos demais gêneros textuais, um participante considerou que lê jornais e revistas, mas pouco, e outro participante lê suficientemente os textos da internet.

Quadro 2 – Turma 2 de Ped. da Univ. A, 17 graduandos: Gêneros textuais

Quais os gêneros textuais que você mais utiliza para leitura?					
Em uma escala de 0 a 5, marque com X sua resposta	1 Nunca	2 Pouco	3 Médio	4 Suficiente	5 Muito
Acadêmico (relacionados à sua graduação)		1	2	6	8
Literário *2 em branco.		4	10	1	
Não-verbal (imagem, som...) *2 em branco.		3	3	5	5
Outros. Quais?		1		1	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quase metade dos alunos da **turma 1 de Pedagogia da Univ. B** lê medianamente o gênero literário; 8 leem suficientemente o gênero acadêmico, também 8 o leem muito. Nove leem muito o gênero não-verbal. Em relação aos demais gêneros, um participante (G8P'B) citou "HQ - Marvel - Calvin and hobbiyes-

Mafalda"; outro lê o gênero religioso, mas pouco, e os demais marcaram a opção "muito" para charges e religiosos.

Quadro 3 – Turma 1 de Ped. da Univ. B, 24 graduandos: Gêneros textuais.

Quais os gêneros textuais que você mais utiliza para leitura?					
Em uma escala de 0 a 5, marque com X sua resposta	1 Nunca	2 Pouco	3 Médio	4 Suficiente	5 Muito
Acadêmico (relacionados à sua graduação)			7	8	8
Literário		4	11	3	4
Não-verbal (imagem, som...)	2	2	7	3	9
Outros. Quais?			1		3

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos alunos da **turma 2 de Pedagogia da Univ. B** lê suficientemente o gênero não-verbal, mais da metade leem muito o acadêmico e 7 leem muito o gênero literário, em relação aos demais gêneros, um participante comentou que lê medianamente jornais/revistas e outro que lê suficientemente o gênero informativo.

Quadro 4 – Turma 2 de Ped. da Univ. B, 20 graduandos: Gêneros textuais.

Quais os gêneros textuais que você mais utiliza para leitura?					
Em uma escala de 0 a 5, marque com X sua resposta	1 Nunca	2 Pouco	3 Médio	4 Suficiente	5 Muito
Acadêmico (relacionados à sua graduação)		1	2	6	11
Literário		4	4	5	7
Não-verbal (imagem, som...)		1	3	14	2
Outros. Quais?			1	1	

Fonte: Elaborado pela autora.

Em geral, nas 4 turmas de Pedagogia pesquisadas, o **gênero acadêmico** tem maior concentração nas opções "suficiente" e "muito", em relação a frequência de leitura, possivelmente devido às leituras solicitadas pelas disciplinas. O **gênero literário** teve maior concentração em "médio" e "muito", em Pedagogia da

Univ.B, enquanto que, em Pedagogia da Univ. A, a concentração ficou maior em "pouco" e "médio". Em relação ao gênero **não-verbal**, houve grande concentração em "suficiente e "muito", no entanto, as opções "pouco" e "nunca" também foram bem consideradas. A respeito dos **demais gêneros**, os alunos citaram principalmente jornais, revistas e religiosos.

A pouca ou nenhuma leitura do gênero não-verbal revela, em parte, a concepção de leitura dos estudantes de Pedagogia, a qual leva a inferir que a leitura para esses graduandos se restringe à palavra escrita, uma vez que a todo tempo nossos sentidos nos permitem leituras diversas: do som, da imagem, do gosto, da expressão, etc. e, dessa forma, não é possível que *nunca* se leia leituras não-verbais.

Esse é um aspecto importante a se considerar num curso de formação de professores: a necessidade de ampliar a concepção de leitura, o repertório e compreensão leitora, já que,

A discussão sobre leitura, principalmente a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê (LAJOLO, 1997, p.108).

A leitura relacionada ao curso universitário, citada como a mais lida, é imprescindível e muito contribuidora na formação leitora, que ao ser aliada a outros gêneros textuais, pode tornar essa formação ainda mais rica.

A contribuição do curso de graduação na formação leitora e escritora dos alunos

A formação leitora e escritora na universidade é necessária para que o graduando tenha suas dificuldades superadas, advindas ao longo de sua vida, dando-lhe condições de atuar como formador de leitores. Neste sentido, questiona-se qual tem sido a contribuição da universidade e, especificamente, do curso de graduação cursado, na formação leitora e escritora de seus alunos.

Esse questionamento se baseia na compreensão de que a universidade tem algo a contribuir na formação de leitores e escritores do século

XXI, que além de conviverem envolvidos em múltiplas leituras, atuarão na formação de outros seres humanos no papel de professor.

Dentre as falas da **turma 1 de Pedagogia da Universidade A**, destaca-se a exigência e quantidade de leitura no curso que, segundo os participantes, pode ser muito contributiva na formação leitora e escritora. Essa visão é expressa por 30% dos participantes e pode ser exemplificada nesta fala: "O curso de Pedagogia contribui em minha formação, por ter uma carga extensa de leitura para assimilação e aprendizagem. Devido a isso, contribui significativamente em minha leitura e escrita" (G2P'A)¹³.

A quantidade de leitura realizada, por exigência do curso, pode ser uma maneira significativa para aproximar os alunos das práticas de leitura e ser um passo importante para avançar a um universo que extrapole o gênero acadêmico, alcançando outros mais. Além do papel positivo na formação leitora, da exigência de uma quantidade de leitura que os participantes consideram grande, é possível, também apreender, das falas dos graduandos, a relação leitura-escrita no sentido de proporcionalidade: quanto mais eu leio, melhor escrevo.

A relação leitura-escrita passa pelo fator de quantidade, pois quanto mais eu leio e tenho acesso a arcabouços de informação, conhecimento, vocabulário, relações, etc., permitidos pelas diversas leituras realizadas, mais tenho condições de expor, por meio da escrita, o conhecimento em mim sistematizado. No entanto, a razão de um bom texto depende do aluno ter uma razão para dizer, depende da leitura, da reescrita e da existência de um interlocutor. Quem lê muito nem sempre escreve bem. Uma boa produção escrita não surge de um processo automático, como também não é automático o processo de leitura:

Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal (MANGUEL, 1997, p.54).

A escrita, assim como a leitura, exige um processo de reconstrução desconcertante, como afirma Manguel (1997), pois não nos é inata, mas aprendida, exercitada, aprimorada.

¹³ Lembrando, a sigla corresponde a: G de graduando/aluno, P' de turma 1 de Pedagogia e A de Universidade A.

Outros 15% dos alunos destacaram a formação leitora crítica que o curso proporciona, como afirmaram: "Através do curso melhorei na escrita, ter um pensamento mais crítico e ter uma outra visão de mundo" (G16P'A) e "Me fez entender que a leitura é muito importante para minha formação crítica e reflexiva, e como faz falta não termos está formação desde a educação básica. Na escrita me fez aperfeiçoar-la e buscar melhorar" (G19P'A).

A criticidade e a visão de mundo mais ampliada, destacadas das falas anteriores, são aspectos importantes que a leitura pode proporcionar. Atingir essa dimensão faz parte da formação de professores leitores, em conjunto com outros aspectos, como acesso e vivência da leitura e da escrita, entre outros. De acordo com Silva (1998),

Ensinar a ler criticamente significa, antes de mais nada, dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda, ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológicos-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos" (SILVA, 1998, p.30).

Além da criticidade e visão de mundo, 19% dos participantes alegam que o curso contribui ao agregar conhecimento e aprendizagem, bem como ao melhorar a compreensão, a interpretação e a expressão.

Outra forma significativa, na formação leitora proporcionada pelo curso, é o incentivo à leitura: "O curso instiga a leitura, a buscar informações (boas) em referencial teórico adequado" (G1P'A) e "A contribuição é muito significativa através das leituras e indicações de obras, ajuda a ler mais e é uma forma de incentivo" (G5P'A).

A leitura de obras completas certamente é necessária na superação de leituras fragmentadas, que podem ocorrer no curso e é mencionada por um participante:

Embora as leituras do curso sejam realizadas em sua maioria, de forma fragmentada é possível destacar que o curso possibilita ler conteúdos importantes a nossa formação, bem como repertório de palavras para a escrita (G21P'A).

Outros 7% dos alunos por estarem em um curso de formação de professores, que tem como base a necessidade de leitura, compreendem que a

leitura contribui com o progresso por meio da leitura de diferentes tipos de textos, também aperfeiçoando a escrita.

O Projeto de pesquisa também é algo transformador na formação leitora de um participante, por estimular mais leitura e escrita sobre o tema escolhido na pesquisa. Isso igualmente ocorreu com outro participante, porém, em relação à escrita do TCC.

Para outro sujeito, o curso contribui "Somente para aperfeiçoar a leitura e a escrita, pois antes já tinha esse hábito" (G13P'A). Essa realidade não é rara, muitos alunos tanto na Educação Básica quanto na universidade possuem gosto de leitura desenvolvido independente da escola, e apesar de isso ser muito bom para o desenvolvimento do trabalho acadêmico, o papel do curso é importante, podendo ser motivador e contribuinte, no avanço da formação desse leitor, ou ainda paralisante e limitador, quando dificulta o acesso e a vivência dele no universo da leitura.

Na **turma 2 de Pedagogia da Universidade A**, 35% dos alunos veem, no texto acadêmico, a contribuição que o curso oferece para sua formação leitora. Essa contribuição ocorre pela leitura do texto acadêmico, em especial considerando-se as discussões seguidas da leitura.

Sem dúvida, o texto acadêmico, aquele relacionado ao curso/disciplina cursada, é o mais comumente utilizado na formação do profissional, onde ele terá contato com o arcabouço teórico que fundamenta os conteúdos e colaboram na formação de um modo geral. A leitura teórica permite, ao professor, situar-se frente às questões práticas e oferece elementos de reflexão que possam auxiliar na condução das ações práticas.

Há que se considerar, no entanto, que o universo de leitura, principalmente neste século XXI, não se restringe ao texto acadêmico, e, como professor, esse profissional será formador de leitores de múltiplas leituras, a inserção de leituras outras, quais sejam: literatura, jornais, revistas, música, dentre outras, certamente viriam ao encontro dessa necessidade, auxiliando na formação de leitores da palavra e do mundo e dando sustentação para sua prática futura.

Outros graduandos, (29%), consideram que o curso tem feito um trabalho de incentivo, indicando, instigando e estimulando a leitura e isso se dá pelas sugestões e pela quantidade de leitura a ser feita. A aquisição de conhecimento é outro aspecto relevante apontado por alguns sujeitos (17%), o que

contribuiu com o hábito de leitura e a qualidade dos textos. A prática de leitura e a reescrita também foram citados (11%).

O incentivo juntamente com sugestões, à prática de leitura e reescrita, são ações praticadas pelos professores e alunos, além das discussões em sala, como expresso numa fala: "Através da exigência nas leituras de textos semanais para as discussões em aula" (G17P"A).

Da fala dos 24 alunos da **turma 1 do curso de Pedagogia da instituição B**, acerca da contribuição do curso em sua formação leitora e escritora, 33% usaram a expressão "contribui muito".

Boa parte dos alunos (37%) faz referência à exigência e quantidade de leitura no curso. Algumas falas exemplificam: "Contribui muito, pois com a quantidade de textos e disciplinas, exigem de nós acadêmicos muita leitura para entender o conteúdo, o que facilita na escrita e na leitura" (G14P'B) e "Contribui uma vez que é um curso que exige muita leitura e dessa forma tenho que estar em constante aproximação com os livros e conseqüentemente com a escrita" (G17P'B).

Os alunos demonstram boa receptividade ante às muitas leituras que consideram ser exigidas pelo curso, pela perspectiva de que, graças a essa quantidade de leitura e escrita que precisam realizar, suas habilidades nesse âmbito melhoraram, foram facilitadas, aperfeiçoadas e foi desenvolvido o hábito de leitura.

Em relação à escrita, há uma divergência nas falas de dois participantes, pois um considera que deveriam escrever mais em sala de aula, visto que a escrita fica restrita a provas e trabalhos, enquanto o outro participante considera que escrevem bastante no curso. Esses diferentes olhares são consequência da subjetividade dos sujeitos da pesquisa, pois convivem no mesmo espaço de sala de aula, mas possuem percepções opostas em relação ao trabalho com a escrita. Nosso arcabouço de conhecimento e nossas idiossincrasias constituídas por experiências e visão de mundo nos permitem construir perspectivas diferentes uns dos outros.

Outros participantes (16%) destacaram a mudança de hábito após cursarem Pedagogia na universidade B, já que praticaram uma leitura mais prazerosa: "Antes de entrar na graduação acabava lendo somente o necessário para a escola e para o vestibular, hoje tenho prazer em dedicar as horas vagas para a leitura" (G2P'B).

Há também, nessas falas, a realidade de um avanço nas práticas de leitura e escrita, considerando que o hábito já existia e foi estimulado no curso. Auxiliar o aluno a expandir o universo de leitura, no qual está inserido, é um objetivo a se traçar num curso de formação de professores, uma vez que, não raro, as enfadonhas aulas de literatura ou de leitura acabam matando o prazer do texto e, para além disso, provocando o aborto de um leitor em potencial (REZENDE, 2007).

12% dos alunos destacaram a importância de o curso ter dado oportunidade de conhecerem diversos autores e, conseqüentemente, aprofundando o conhecimento. As leituras específicas, para pesquisa e trabalhos também foram lembradas por outros 12%.

Os demais participantes consideram que o curso contribuiu de forma "fragmentada" (G7P'B); "no incentivo para a leitura de clássicos" (G11P'B); enriquecendo o vocabulário; com a formação moral e intelectual; com a necessidade da leitura de textos para discussões em sala; e para escrita culta e vocabulário, mas,

a exigência quanto a leitura de muitos textos literários acadêmicos prejudica a leitura de textos literários que são os que mais nos dão prazer e que mais nos ensina (G24P'B).

Um participante expressa a dificuldade de ler os textos, que ele considera prazerosos, devido à quantidade de leitura acadêmica. Essa realidade é comum entre os universitários em geral, que precisam se apropriar de teorias, no entanto, há que se considerar que a organização do tempo pode ser útil para conciliar as diversas práticas de leitura.

A respeito das falas dos alunos da **turma 2 de Pedagogia da Univ. B**, identificou-se fortemente uma referência à quantidade de leitura exigidas pelo curso (40%), consideradas muito teóricas. Dentre esses 40%, as opiniões se dividem quanto à qualidade dos textos utilizados: 25% deles consideram que as leituras exigidas contribuem muito; desperta maior vontade de ler; e aperfeiçoam a leitura e a escrita, os demais 15% caracterizam a leitura realizada como restrita ao curso, deixando a desejar as demais leituras, como gêneros textuais, literatura infanto-juvenil e não-verbais.

Dois falas selecionadas exemplificam a realidade descrita acima: "contribuiu muito, pois se trata de um curso muito teórico, devido a isso é necessário que sejam feitas muitas leituras, o que desperta a vontade de ler mais" (G1P"B) e:

O curso de pedagogia exige a leitura de muitos textos relacionados ao curso, porém, nada sobre gêneros textuais que dizem respeito a prática pedagógica como a literatura para a educação infantil ensino fundamental I (G9P"B).

O aperfeiçoamento das práticas de leitura e escrita também é destacado das falas, visto que alguns participantes (20%) relataram que o curso contribui integralmente, pois quanto mais leem e escrevem mais se aperfeiçoam, mais se desenvolvem. Novamente, a prática sendo considerada importante para a formação leitora e escritora.

Não apenas a quantidade de leitura é destacada, como a diversidade dos tipos de textos utilizados. 10% dos alunos consideram que os diferentes textos ampliaram a compreensão, a melhora na escrita e instigaram a buscar mais sobre o tema. Outros 10% se lembraram das obras e autores sugeridos, o que ajudou a desenvolver a vontade de escrever, a melhorar os argumentos e a escrever trabalhos como o TCC.

A leitura de um autor e sua obra completa permite uma visão mais ampla sobre o que ele diz, posto que nem sempre a leitura de um capítulo ou dois é o suficiente para uma compreensão mais profunda. Essa realidade é próxima da observada nessa fala: "Contribuiu muito pouco, são muitas as disciplinas que acabam correndo com o conteúdo (leitura). Tudo muito fragmentado" (G7P"B). A fragmentação da leitura pode ser um empecilho à formação do leitor crítico.

Também é possível apreender a importância que é dada ao hábito de leitura na formação de professores, além da formação como pesquisadora e da aquisição do conhecimento científico, destacados por dois alunos.

Como síntese, destaca-se que as contribuições do curso de **Pedagogia da Univ. A**, para a formação leitora e escritora dos alunos, segundo estes, são:

- A grande quantidade e exigência de leitura (quanto mais se lê, melhor se escreve);
- A somatória de conhecimento, aprendizagem, compreensão, interpretação e expressão;
- O texto acadêmico;
- Incentivo, indicações e estímulo à leitura;
- Formação leitora crítica;
- Leitura é base num curso de formação de professores;
- A prática de leitura e a reescrita.

E as contribuições do curso de **Pedagogia da Univ. B** para a formação leitora e escritora dos alunos, segundo estes, são:

- A grande quantidade e exigência de leitura (quanto mais se lê, melhor se escreve);
- O conhecimento de diversos autores e obras;
- A mudança de hábito de leitura por conta do curso;
- As leituras específicas, para pesquisa e trabalhos;
- A diversidade dos tipos de textos utilizados;

A partir da linha que vem da análise de conteúdo, pode-se observar que os dizeres dos alunos de Pedagogia, tanto numa instituição quanto em outra, destacam-se em relação à grande quantidade e exigência de leitura, considerada positivamente para a formação leitora.

As disciplinas mais contribuintes na formação leitora e escritora dos alunos

Adentrando-se ao curso superior, para analisar como é concebida e desenvolvida a formação leitora e escritora, questionam-se quais as disciplinas que mais diretamente são contributivas nesta formação e em que aspectos, segundo a percepção dos alunos. Objetiva-se, assim, além de conhecer como se dá a formação em leitura e escrita nas disciplinas mencionadas, compará-las com o núcleo de disciplinas delimitado na entrevista com o coordenador do curso e com a análise feita do currículo.

Observando as disciplinas citadas pela **turma 1 de Pedagogia da Univ. A**, como as mais contribuintes no que diz respeito à formação leitora e escritora, é possível listá-las na ordem em que mais aparecem nas falas:

Todas as disciplinas (56%)
 Didática de língua portuguesa (34%)
 História (19%)
 TCC (11%)
 Política (8%)
 Psicologia (8%)
 Filosofia (8%)
 Metodologia do trabalho científico (4%)
 Metodologia da pesquisa (4%)
 Educação e trabalho (4%)
 Saberes e fazeres diante das dificuldades de aprendizagem (4%)
 Gestão curricular (4%)
 Avaliação da aprendizagem (4%)¹⁴

A maioria dos sujeitos considera que todas as disciplinas, de alguma forma, contribuem em sua formação leitora e escritora, dado que todas elas exigem leitura e escrita. Em algumas falas, essa afirmação pode ser constatada diretamente: "Todas as disciplinas. Pois elas possuem uma demanda muito grande de leitura e escrita" (G2P'A) e "Acredito que todas contribuem de alguma forma, o que ocorre acredito que seja a afinidade que o aluno tem com um assunto ou outro, o que o leva a uma leitura e escrita mais ampliada" (G26P'A).

É possível apreender, dessas e de outras falas, a relação que a demanda de leitura tem com a formação de leitores, ou seja, a quantidade de leitura que é exigida em todas as disciplinas é o suficiente para a formação leitora. Diante disso, não é possível deixar de refletir acerca da função da qualidade das práticas de leitura propiciadas nos cursos de formação, pois a exigência de leitura para apropriação dos conhecimentos acumulados e registrados pela humanidade é base para qualquer curso, seja superior ou outros, no entanto, apenas o acesso e a obrigatoriedade dessa prática é uma parte do que se pode fazer numa formação de leitores críticos da palavra e do mundo. Quando existe a experiência com leitura é preciso sempre se perguntar se é vivida positivamente ou negativamente (LAHIRE, 1997).

Em relação à disciplina de Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, citada como a mais contribuinte na formação leitora e escritora pelos que mencionaram nomes de disciplinas, destacam-se abaixo algumas falas, que esclarecem o motivo de terem se lembrado dela: "Didática de

¹⁴ Destaca-se que as porcentagens não fecham em 100% porque elas se referem à quantidade de alunos que mencionaram tal disciplina e muitos alunos citaram mais de uma disciplina.

língua portuguesa contribuiu e instigou a querer ler mais, pois a metodologia utilizada pelo professor instigou ao prazer pela leitura" (G3P'A).

A disciplina fez a diferença, de acordo com os alunos, no que diz respeito ao prazer e à importância da leitura, a ler e a escrever criticamente, à contação de histórias infantis e à coerência textual, aspectos certamente favorecedores na formação leitora e escritora, assim como a metodologia do professor.

A disciplina mais lembrada, em seguida, foi a de História, "pois a leitura é primordial" nessa disciplina, segundo um aluno (G24P'A). O TCC - Trabalho de Conclusão de Curso também foi destacado, visto que:

TCC - pois temos que ler muito; exercitamos também a escrita ao elaborarmos nosso texto e acabamos por nos surpreender, pois o exercício constante contribui p/ nossa escrita, ortografia, vocabulário (G10P'A).

Um dos participantes apontou a disciplina de Psicologia, "pois esta nos mostra o que não podemos perceber" (G24P'A); outro, a disciplina de Política "para poder entender o país que vivo" (G19P'A). Em outras palavras, a ter um olhar mais amplo, que permita maior compreensão do outro, da sociedade, do mundo.

Há ainda, uma fala que expressa o descontentamento com o pouco tempo despendido para a aprendizagem por meio das disciplinas: "As disciplinas são importantes, no entanto, com a rapidez para aprendermos; as teorias complexas, fica difícil tirar proveito, mas com certeza acaba contribuindo" (G12P'A). O tempo é um fator imprescindível no trabalho com a leitura.

Analisando as falas da **turma 2 de Pedagogia da Univ. A** acerca das disciplinas mais contribuintes no que diz respeito à formação leitora e escritora, apresenta-se as mencionadas:

Todas as disciplinas (47%)
 Psicologia (17%)
 Didática da Língua Portuguesa (7%)
 História da Educação (7%)
 As disciplinas relacionadas à Didática (7%)
 Projeto de pesquisa (6%)
 Disciplina do TCC (6%)

Os sujeitos que consideraram todas as disciplinas contribuintes justificaram que elas, de alguma maneira, favorecem a leitura e a escrita, nas

diferentes maneiras de ler, na leitura constante dos textos solicitados e não apenas com a leitura, mas na relação com o mundo. Há também o relato do esforço maior para se compreender o que foi lido, devido ao pouco gosto pela leitura:

Todas pois as que eu não gostava tive que ler ainda mais para conseguir entender a temática e diminuir as dificuldades. Não tive disciplinas que mais contribuíram pois de modo geral todas foram importantes (G6P"A).

As leituras proporcionadas na disciplina de Psicologia foram consideradas prazerosas por um participante e ponderadas próximas à área temática por outros dois. A disciplina de Didática da Língua portuguesa foi importante para conhecer melhor a língua; a de História, por ajudar a compreender o processo educacional; de Didática em geral, por ser considerada uma disciplina base para a profissão. Assim como as demais disciplinas citadas, cada uma tem algo a contribuir e a metodologia do professor ao lidar com a leitura em sua disciplina faz diferença na formação de seus alunos.

O projeto de pesquisa assim como o TCC, citados anteriormente, são uma forma do aluno ter contato mais próximo com leituras específicas, normalmente em quantidade e profundidade maior do que as demais solicitadas no curso, por exigir um disciplinamento para o desenvolvimento da pesquisa, que exige arcabouço teórico principalmente para a análise de dados e para a própria escrita do trabalho.

Um graduando mencionou que os textos interessantes são contributivos, mesmo quando impostos. Disso é possível apreender que é necessária uma diversidade textual nas disciplinas, para que atinjam o interesse dos alunos, tendo em vista que estes possuem interesses diferentes. A imposição de leitura é vista, pelos alunos, como favorável, para que exerçam a prática de leitura, e muitos necessitam desse impulso, no entanto, a relação leitor-leitura precisa atravessar pela obrigatoriedade, a fim de estreitar os laços entre o leitor e o objeto de leitura.

Prazer, encantamento e obrigatoriedade são partes do processo de formação do leitor, uma vez que nem todas as leituras se aproximam dos gostos individuais, mas possuem seu papel na constituição do sujeito. O que não se pode perder de vista é que prazer e responsabilidade pelo acesso à herança cultural estão interligados. Nesse sentido, Rangel (1990) afirma que a leitura sendo “agradável ou

não, prazerosa ou não, confortável ou não, é necessária, é indispensável, quando se trata de aprendizagem, e aprendizagem em qualquer nível [...] e em qualquer circunstância" (RANGEL, 1990, p.11).

De acordo com a turma **1 de Pedagogia da Univ. B**, as disciplinas citadas como as mais contribuintes, no que diz respeito à formação leitora e escritora, são listadas na ordem em que mais foram lembradas:

História (50%)
 Sociologia (37%)
 Filosofia (33%)
 Política (21%)
 As disciplinas de fundamento da educação (16%)
 Psicologia (16%)
 Todas as disciplinas (16%)
 Formação e ação docente (8%)
 METP (Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação) (4%)
 Metodologia (4%)
 Metodologia de Ensino da língua Portuguesa (4%)
 Alfabetização (4%)
 Alfabetização e letramento (4%)
 Educação especial (4%)
 Problemas de aprendizagem (4%)
 Didática (4%)
 Estágio supervisionado (4%)
 Gestão (4%)

A disciplina de História foi considerada a mais contribuinte por metade dos participantes. Na perspectiva desses sujeitos, a disciplina de História contribuiu de diversos modos, principalmente pela exigência de muita leitura (diversos textos) e também pelo conhecimento mais amplo e crítico da sociedade: "As disciplinas de teor histórico, pois além de gostar acima das outras exigem uma leitura vasta e diversa" (G8P'B) e

Na disciplina de sociologia tendo em vista as leituras realizadas que nos permite um olhar mais crítico. A disciplina de história contribuiu pois permitiu olhar a história a partir de leituras de modo diferente, observando o movimento dialético, [...] essas apesar que as outras também contribuem (G23P'B).

Muitos dos que citaram a disciplina História especificaram a História da Educação, no entanto, no currículo de Pedagogia da Univ. B, História aparece ao longo dos quatro anos com enfoques diferentes:

História da Educação e da Pedagogia
História da Educação do Brasil: Colônia
História da Educação do Brasil: Império
História da Infância no Brasil
História da Educação do Brasil República
História da Educação Pública
História do Pensamento Educacional

Essas disciplinas, cursadas ao longo da graduação, certamente possibilitaram o trabalho com muitos textos fundamentais para a aquisição dos conhecimentos necessários à compreensão da Educação, essencial num curso de formação de professores, e que se fez destaque na formação leitora também.

A disciplina de Sociologia, a segunda mais citada, é lembrada pelos mesmos motivos que a de História: por exigir a leitura de diversos textos, por ampliar os conhecimentos e por permitir um olhar mais crítico.

Em relação à Filosofia, destacam-se duas falas: "Filosofia, disciplina que trouxe leituras mais pesadas e de um certo modo superaram aquela leitura fragmentada" (G2P'B) e "Filosofia e sociologia contribuíram de forma que acabaram abrindo minha consciência com a realidade existente comparando com acontecimentos do passado" (G15P'B). Elas expressam o papel da leitura não fragmentada na construção da consciência crítica.

A disciplina de Política é sempre mencionada junto com outras disciplinas consideradas contribuintes para aprofundar e ampliar os conhecimentos de forma crítica e por fazer aproximações com diversos gêneros textuais.

Dos participantes que citaram as disciplinas de Fundamento da Educação, um deles considerou: "As disciplinas de fundamento da educação, pois nos fazem entender o contexto histórico, assim como todos os avanços e retrocesso e ocorreram com o passar do tempo" (G14P'B).

Dos participantes que citaram a disciplina de Psicologia, um deles mencionou: "Para mim as disciplinas de psicologia contribuíram muito com as leituras, pois trabalharam com a área que me interessava muito chamando assim minha atenção" (G18P'B).

Dentre os que consideraram todas as disciplinas como contribuintes, destacam-se duas falas: "Todas, em todas as matérias realizamos muita leitura e escrita" (G4P'B) e "Todas as disciplinas exercem igual função de contribuição, pois necessitam de leituras aprofundadas e constantes, além do exercício de escrita para os momentos de estudos e trabalhos" (G10P'B).

Observa-se, em geral, que a contribuição que as disciplinas citadas tiveram ante aos alunos, na perspectivada deles, foi mais no sentido de ampliar os conhecimentos, de trabalharem com diversos textos, de exigirem leitura e escrita e também pensando no auxílio à construção da consciência crítica.

De acordo com a **turma 2 de Pedagogia da Univ. B**, as disciplinas citadas como as mais contribuintes no que diz respeito à formação leitora e escritora são listadas na ordem em que mais foram lembradas:

- História (25%)
- Sociologia da educação (25%)
- Filosofia (20%)
- Todas as disciplinas (15%)
- METEP (15%)
- As de fundamentos da educação (10%)
- Metodologia de ensino de português (10%)
- Metodologia de ensino de matemática (5%)
- Metodologia de ensino de geografia (5%)
- Disciplinas de metodologia (5%)
- TCC (5%)
- Literatura infantil (5%)
- Estágios curriculares supervisionados (5%)
- As de formação específica para a atuação nas series iniciais (5%)
- Psicologia (5%)
- Políticas públicas (5%)

A disciplina de História foi a mais lembrada na turma 1 e 2 de Pedagogia da Univ. B, considerada pelos alunos como essencial por exigir leituras variadas e produção de texto; por melhorar a compreensão; por necessitar de muitas leituras e pesquisas; para o entendimento da Educação e por colaborar com a melhora da escrita. Um dos alunos comenta:

Mesmos considerando que estas não tenham sido as mais importantes as disciplinas de história e filosofia foram as que mais contribuíram para a formação leitora e escritora, por se tratarem de conteúdos que necessitam de maiores leituras e pesquisas para sua compreensão (G11P"B).

Sociologia é tão mencionada quanto História, visto que as contribuições são muito próximas, diferenciando pelo posicionamento crítico com relação ao referencial teórico que a Sociologia proporciona, citado por um graduando. Outro aluno destaca:

Considero todas as disciplinas importantes para a formação leitora e escritora, mas acredito que a história e sociologia da educação contribuíram para minha formação, pois elas contribuem para o entendimento da educação e ao compreendê-las conseguimos escrever sobre (G12P"B).

Vinte por cento dos alunos citaram a disciplina de Filosofia, dos quais um explica que "devido a diversidade no vocábulo e contexto, ao qual foi elaborado o gênero textual, além dos materiais referentes a política, pela formação crítica enquanto leitora" (G19P"B).

Além das falas apresentadas, destaca-se também a menção que um participante (G14P"B) faz acerca das disciplinas mais contribuintes, considerando que são "as que causam no aluno a vontade de conhecer o tema", ou seja, ressalta o papel de leituras que instigam o leitor, que provocam curiosidade, sentido e prazer pelo objeto de leitura. Essa provocação é essencial para conduzir o leitor a adentrar no universo de leitura proposto.

Como síntese, apresentam-se as disciplinas que os alunos de **Pedagogia da Univ. A** das duas turmas julgam ser as mais contribuintes em sua formação leitora e escritora. Há que se considerar, no entanto, que tratamos de dizeres. Para além disso, é preciso considerar que a prática nessas disciplinas pode não condizer com as afirmações, em razão de que a pesquisa não contou com observação em sala.

- Todas as disciplinas
- Didática da Língua Portuguesa
- História da Educação
- Psicologia
- Disciplina do TCC
- As disciplinas relacionadas à Didática
- Política
- Filosofia
- Pesquisa Educacional
- Metodologia do trabalho científico
- Educação e trabalho
- Saberes e fazeres diante das dificuldades de aprendizagem
- Gestão curricular
- Avaliação da aprendizagem

Em relação ao curso de **Pedagogia da Univ. B**, as disciplinas mais contribuintes na formação leitora e escritora dos alunos, de acordo com as duas turmas são:

- História
- Sociologia da educação
- Filosofia
- Todas as disciplinas
- As disciplinas de fundamentos da educação
- Políticas públicas
- Psicologia
- METEP (Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação)
- Metodologia de Ensino da língua Portuguesa
- Formação e ação docente
- Disciplinas de Metodologia
- Metodologia de ensino de matemática
- Metodologia de ensino de geografia
- TCC
- Literatura infantil
- Estágios curriculares supervisionados
- As de formação específica para a atuação nas series iniciais
- Alfabetização
- Alfabetização e letramento
- Educação especial
- Problemas de aprendizagem
- Didática
- Estágio supervisionado
- Gestão

Em **Pedagogia**, o que mais se destacou, tanto numa instituição quanto em outra, foi a consideração de que todas as disciplinas contribuem na formação leitora e escritora. Das disciplinas citadas, a de História teve grande destaque assim como a de Língua portuguesa, intitulada de "Didática" na Univ. A e de "Metodologia" na Univ. B.

Analisando o conjunto de disciplinas de História no currículo do curso de Pedagogia da Univ. A, destaca-se que as ementas compreendem: O processo de constituição da educação e da escola ao longo do tempo no Brasil; os diferentes níveis e modalidades da educação escolar; tempo histórico, memória e cultura, Educação e Sociedade e Didática de História.

Do conjunto de disciplinas de História da Univ. B, destaca-se que as ementas compreendem: as diferentes formas de transmissão do conhecimento e da cultura; conceito de educação e de pedagogia; Instituição do Estado Nacional Brasileiro e a educação; Brasil Colônia e República; educação pública; História da infância e da Educação Infantil no Brasil.

Em relação à disciplina MELP, na Univ. A, sua ementa apresenta pressupostos teórico-metodológicos da língua portuguesa e suas implicações no

processo de ensino e aprendizagem, variação linguística, leitura, produção de textos e análise linguística e as propostas de ensino da língua portuguesa. Na Univ. B, a ementa mostra os princípios teórico-metodológicos que orientam a ação docente no ensino de língua portuguesa e sua objetivação no desenvolvimento de práticas de leituras e produção textual.

Outras disciplinas também tiveram um papel importante na formação leitora dos alunos, pois foram muito lembradas: Psicologia, Filosofia, Política, TCC, Didática, Metodologia da pesquisa (Univ. A) e/ou METEP - Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação - (Univ. B) e Gestão.

É interessante notar que a disciplina de Sociologia é a segunda mais lembrada pelos alunos de Pedagogia da instituição B, mas não é mencionada nem uma vez pelos alunos da instituição A, apesar dela se fazer presente no currículo. Desse dado, é possível refletir sobre, ao menos, dois fatores para essa realidade: a carga horária, uma vez que na instituição "B" a Sociologia ocorre duas vezes, intitulada "Sociologia da Educação: Pensamento Clássico" e "Sociologia da Educação e Transformação Social" somando 102h, enquanto que na instituição "A", apenas uma vez, como "Sociologia da Educação" com sessenta horas; e as diferenças quanto a Metodologia e Didática dos professores que ministram a disciplina.

A Metodologia e a Didática utilizadas pelo professor são elementos importantes na relação com seu aluno, posto que os professores possuem formações diferentes e concepções de leitura e de homem diferenciadas e isso implica em divergências no resultado dos trabalhos. De acordo com nossas concepções de mundo, nosso trabalho terá implicações de impacto maior, menor ou indiferente na organização social. Isso tem a ver com nossa inserção no mundo e na maneira como contribuimos para que outras pessoas se situem.

Podemos ressaltar dois aspectos da interação professor-alunos no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito às relações pessoas entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente) (LIBÂNEO, 1994, p.249).

O papel do professor é o de ajudar o aluno a atribuir sentido ao que aprende e a Didática é o instrumento para o professor fazer a mediação cognitiva entre o sujeito e o objeto do conhecimento (IBIDEM).

As disciplinas que tiveram destaque entre os alunos serão comparadas mais à frente, no capítulo 5, com as mencionadas pelos coordenadores dos cursos e a seleção do currículo. O mesmo será feito com as disciplinas destacadas pelos alunos de Letras.

A contribuição da disciplina MELP

Dentre as disciplinas presentes no currículo dos cursos de Pedagogia e Letras, há uma intitulada Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (ou outro nome semelhante que possua), considerada com destaque neste estudo, tendo em vista o objetivo de conhecer melhor as práticas que perpassam essa disciplina que está diretamente relacionada ao nosso objeto de estudo.

No curso de Pedagogia da Univ. A, a disciplina MELP é intitulada "Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental", ela ocorre no primeiro semestre da 4º série com um total de carga horária de 72 horas teóricas.

Dentre os alunos da **turma 1 de Pedagogia da Univ. A**, 30% destacaram que a disciplina contribuiu principalmente para a compreensão e aperfeiçoamento da leitura e da escrita, sua importância e função. Duas falas são apresentadas como exemplo: "A contribuição foi de melhor entendimento e aperfeiçoamento da leitura e escrita" (G2P'A) e:

Essa disciplina contribuiu para que possamos compreender a importância da leitura desde os primeiros anos da vida escolar também para facilitar a leitura de textos mais espessos quanto para que se tome gosto pela leitura (G15P'A).

Outros, 19% dos alunos, destacaram a importância da disciplina para a atuação com a Língua Portuguesa em sala de aula. Um deles comenta: "Muito boa para conhecimento da Língua Portuguesa, sua historicidade; contribuiu para como aplicar esta metodologia em aula" (G18P'A), outro ainda destaca a compreensão do papel do professor leitor: "Me fez ter vontade de ler mais e fez com que eu entendesse que uma boa educadora precisa ser uma boa leitora e escritora, pois se não como ensinar para aos outros?" (G19P'A).

Compreender que ensinar leitura e escrita exige atitude responsável do professor em assumir a leitura como uma prática constante em sua vida pessoal

e profissional, para que, como um bom exemplo, propicie aos seus alunos o interesse pela leitura que ele solicita, já que, assim como aquele aluno (G19P'A) e Garcia (1996) indagam, "como pode um não-leitor produzir novos leitores?" (GARCIA, 1996, p. 34).

A relação da disciplina MELP com a literatura e a contação de história foi destacada por 15% dos alunos. Um destacou: "A contribuição foi a forma como se deve contar uma história, a forma como se deve falar e indicações de livros" (G5P'A), outro ainda menciona que: "MELP - compreender melhor o universo da literatura infantil/juvenil" (G10P'A).

Sentido e significado da leitura também foram contribuições da disciplina: "No processo de entender o porquê da leitura e escrita, seu sentido e importância em nosso cotidiano" (G10P'A) e "A contribuição foi em relação ao significado da leitura para o sujeito" (G9P'A).

Outros, 7%, referem-se a pouca contribuição da disciplina, um deles comenta: "Nada, não há tempo p/ na Universidade de aprender gramática" (G12P'A). Os demais participantes destacaram que a disciplina foi essencial; que utilizou-a para o TCC; com a obrigatoriedade em ler os textos indicados; com a diversificação das formas de leitura; que o professor despertou o interesse dos alunos.

A obrigatoriedade e a diversificação das leituras aparecem como parte da disciplina, assim como o papel do professor, que foi imprescindível para despertar o interesse dos alunos. A forma como o conteúdo é trabalhado é evidenciado como fator essencial na formação de leitores.

A partir das falas da **turma 2 de Pedagogia da Univ. A**, é possível apreender grande contribuição no que diz respeito à gramática, à norma culta, à ortografia e à compreensão textual (29%): "Importante para saber a forma correta e culta de comunicar e escrever" (G2P'A).

Outro destaque relevante é o papel do professor que ministrou a disciplina, considerado ótimo e excelente (23%): "Ótimo professor, confesso que supriu até mesmo minha defasagem escolar no que se refere a língua portuguesa e gramática" (G5P'A).

Dentre todos os alunos, 11% deles consideram que a disciplina não contribuiu significativamente, por não ter acrescentado muito além do que já é utilizado cotidianamente e por haver muito o que se aprender devido à língua ser

difícil. Os outros alunos comentam a expansão dos conhecimentos sobre a Língua Portuguesa e a reflexão acerca da importância da leitura e escrita.

No curso de Pedagogia da Universidade B, a disciplina MELP é intitulada "Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental" e ocorre no segundo semestre da 3ª série, com carga horária total de 68 horas teórico-práticas.

Dos alunos da **turma 1 de Pedagogia da Univ. B**, 29% não consideram que a disciplina MELP tenha contribuído significativamente em sua formação leitora e escritora, principalmente pela carga horária considerada insuficiente. Uma das consequências é a insegurança para atuar na área, de acordo com algumas falas: "Tive uma formação muito básica, o que aprendi sobre a língua portuguesa não é o suficiente para a atuação" (G2P'B) e "não houve muita contribuição, pois a carga horária foi pouco, não tendo um aprofundamento no quesito leitura escrita" (G7P'B).

A respeito da função da MELP, considera-se que a ementa expressa a prática de leitura e produção de texto, juntamente com princípios teórico-metodológicos que orientam a ação docente no ensino de língua portuguesa, no entanto, sua carga horária de 68 horas parece não ser suficiente para que aqueles 29% dos graduandos percebam a alteração que ela deveria causar em suas práticas de leitura e escrita. Ainda que seja fundamental no trabalho com leitura e escrita, a MELP precisa contar com as demais disciplinas, para que, em parceria, a formação leitora e escritora dos graduandos seja mais satisfatória.

Por outro lado, dos alunos da turma 1 de Pedagogia da Univ. B envolvidos na pesquisa, 16% mencionaram a importante contribuição que a disciplina MELP teve em suas formações, considerando que são da Área da educação e trabalharão com o ensino de Língua Portuguesa, sendo que a disciplina mostrou como ensiná-la de forma atrativa, segundo eles. Atrativa no sentido de atrair o aluno de modo agradável ao ensino proposto.

Outros 16% dos participantes dizem que a disciplina contribuiu mais com o ensino da gramática, dos quais 8% consideraram gramática e interpretação de texto. Mais 16% dos participantes se referiram ao exercício e aprimoramento de leitura e literatura.

Os demais participantes fizeram considerações diversas e novamente a figura do professor é destacada, por um participante, juntamente com

compreensões que favorecem a formação de leitores: a leitura e escrita para além da decodificação, a atenção com o que ler e escrever, o raciocínio, a escrita científica, os significados, o processo de aquisição de leitura e escrita e os conhecimentos fonéticos e ortográficos. Ainda que pertençam à mesma turma, são percepções diferentes que, juntas, formam um quadro importante na formação leitora e escritora dos futuros professores.

A partir das falas dos alunos da **turma 2 de Pedagogia da Univ. B**, é possível verificar que muitos (35%) consideram que a maior contribuição da disciplina ocorreu no sentido de ter oferecido suporte metodológico para o ensino e incentivo de leitura e escrita ou de Língua Portuguesa junto a seus futuros alunos. Um desses alunos comenta:

A contribuição é integral, pois possibilitava ao acadêmico ter uma visão ampla da leitura e da escrita e de como trabalhar a leitura e a escrita com os alunos, visto que a pedagogia é um curso cujo objetivo maior é a formação de docentes (G10P"B).

Um total de 25% dos alunos destacou a ampliação de conhecimento acerca da língua materna: do ensino da língua portuguesa, da linguagem, da norma culta, gêneros textuais, vocabulário, verbos, regras. Outros 25% também citaram a palavra "importante" em relação à disciplina MELP.

Dentre todos os alunos, 15% deles não consideraram significativa a contribuição da disciplina, devido à pequena carga horária e por ela estar mais voltada para a gramática. Um aluno, respondeu nesse mesmo sentido, dizendo que a disciplina contribuiu mais em relação à forma técnica da escrita. Outro aluno destacou que a disciplina de Língua Portuguesa é condição essencial para a atuação como professor.

Em síntese, das contribuições da Disciplina MELP para a formação leitora e escritora dos alunos do curso de **Pedagogia da Univ. A**, destacam-se:

- Compreensão e aperfeiçoamento da leitura e da escrita
- Importante para a atuação com a Língua Portuguesa em sala de aula
- O papel do professor foi essencial
- Grande contribuição no que diz respeito à gramática, norma culta, ortografia e compreensão textual
- Literatura e a contação de história
- A disciplina não contribuiu significativamente

- Sentido e significado da leitura
- A obrigatoriedade de leitura
- Diversificação das leituras
- Expansão dos conhecimentos sobre a Língua Portuguesa
- Reflexão da importância da leitura e escrita.

Das contribuições da Disciplina MELP para a formação leitora e escritora dos alunos do curso de **Pedagogia da Univ. B**, destacam-se:

- A disciplina não contribuiu significativamente
- Importante considerando que são da Área da educação e trabalharão com o ensino de Língua Portuguesa
- Gramática e interpretação de texto
- Exercício e aprimoramento de leitura
- O papel do professor foi essencial
- A leitura e escrita para além da decodificação
- A atenção com o que se lê e escreve
- O raciocínio
- A escrita científica
- Os significados
- O processo de aquisição de leitura e escrita
- Os conhecimentos fonéticos e ortográficos

Em Pedagogia aparece em destaque que a disciplina não contribuiu significativamente na formação leitora e escritora dos alunos, tanto numa instituição quanto em outra. Apesar de currículos diferentes, a carga horária da disciplina nas duas instituições não se diferencia muito (72h na Univ. A e 68h na Univ. B).

Por outro lado, nas duas universidades os alunos consideram que a disciplina contribuiu principalmente com o aperfeiçoamento/aprimoramento da leitura; com os conhecimentos para a atuação com a Língua Portuguesa (LP) em sala de aula; com a gramática e interpretação textual; o papel do professor também foi algo essencial no trabalho com a leitura na disciplina; além dos significados apreendidos da leitura.

Aptidão e dificuldades na escrita acadêmica

Sabe-se que a universidade como um todo exige, dos graduandos, a produção escrita de trabalhos acadêmicos (TCC, artigos) e isso pressupõe que os universitários estejam aptos para a escrita desse gênero, utilizando-se de cientificidade, de normas técnicas e da norma padrão da Língua Portuguesa. Diante

disso, questiona-se se há dificuldades na escrita desses trabalhos, quais são elas e o que é feito para superá-las.

A seguir, são apresentadas as respostas a respeito da questão: Na universidade, você se considera apto para a escrita de trabalho de conclusão de curso, artigos científicos, trabalhos acadêmicos em geral? () Sim () Não. Se não se considera apto, quais são suas dificuldades? A que você atribui essas dificuldades? Vocês se utiliza de alguma estratégia para superá-las? O que você tem feito para melhorar sua escrita acadêmica?

Na **turma 1 de Pedagogia da Univ. A**, 58% dos alunos consideram-se aptos para a escrita acadêmica, dos quais um destacou: "Sim. Minha orientadora de TCC me orienta bastante" (G10P'A). Outro participante se considerou apto "mais ou menos. Tenho dificuldades, mas leio mais e vou anotando, volto no que não entendi, o dicionário sempre esta por perto. Preciso fazer leituras num espaço adequado" (G23P'A).

Os 38% restantes não se consideraram aptos e as falas deles expressam a dificuldade em expor ideias e ligá-las às outras; em escrever e ler textos acadêmicos e teóricos; dificuldade com a falta de argumentos; com gramática; ortografia e concordância. Para superá-las, as estratégias foram: a busca por auxílio por meio de pessoas que sabem mais; o apoio do dicionário; a ajuda de livros de português; a colaboração de grupos de estudo; a releitura; e a construção de tópicos, relatos e fichamentos.

Na **turma 2 de Pedagogia da Univ. A**, 70% dos alunos se consideraram aptos para a escrita do texto acadêmico. Mesmo assim, a fala de alguns deles demonstra insegurança, pois mesmo se considerando aptos, apontam dificuldades como a falta de domínio do conteúdo, mas procuram ler diariamente, inclusive textos complementares.

Um se considerou apto parcialmente: "Às vezes. Dependendo do assunto" (G8P'A). Outros 23% não se consideraram aptos e as dificuldades estão relacionadas com compreensão, com metodologia e com TCC, essas barreiras são superadas com mais leitura, pesquisa e, também, com o apoio dos colegas. Um desses alunos expõe:

Minha dificuldade é em escrever de forma acadêmica, faltam palavras adequadas e utilizar as normas da ABNT. Tento superar pesquisando sobre e pedindo ajuda a colegas e professores (G10P'A).

Dentre os alunos da **turma 1 de Pedagogia da Univ. B**, 96% deles se consideram aptos para trabalhos acadêmicos, um deles comentou: "Apesar de estar apta a escrever o trabalho de conclusão de curso, no momento em que se propõe a escrever sobre um tema, demanda tempo e muita pesquisa, assim como habitualidade de escrita" (G13P'B).

Apenas um aluno se considerou inapto: "Dificuldades em elaborar textos, leio muitos artigos a respeito para ampliar meus conhecimentos" (G7P'B). As falas desses dois alunos (G13P'B e G7P'B) convergem na necessidade de se buscar fontes (pesquisas, leitura de artigos) para conseguirem produzir um texto, em outras palavras, buscam ampliar conhecimentos para ter elementos para a produção escrita.

Na **turma 2 de Pedagogia da Univ. B**, 85% dos alunos se consideraram aptos, 10% inaptos e um não respondeu. Um dos que se considera inapto comentou: "As dificuldades se generalizam em erros gramaticais e ortográficos. A superação ocorre gradativamente por exercício de leitura e escrita, no caso da escrita acadêmica pela elaboração de artigos" (G19P'B).

O aluno que se absteve de responder a opção objetiva justificou com um comentário sobre as dificuldades: "Quando eu tenho dificuldades para a escrita de trabalho procuro monitor para auxiliar eu na escrita" (G20P'B).

Dos alunos que se consideraram aptos, alguns relataram a respeito das dificuldades, explicando que encontravam erros gramaticais, ortográficos e escrita resumida. A maioria considera que o exercício de leitura pode ajudar na superação das dificuldades, bem como recorrer ao site de pesquisa Google e a monitores.

A (in)suficiência da formação leitora e escritora advindas da Educação Básica frente às demandas da universidade

Na intenção de se ter ciência a respeito da aptidão dos graduandos com a escrita do gênero acadêmico, questiona-se se a Educação Básica (ou abreviado, E.B.) propiciou uma formação leitora e escritora suficiente para as demandas que hoje são exigidas na universidade.

O questionamento anterior tem em vista dois aspectos: que a ausência de requisitos básicos pode ser um dificultador do trabalho discente e docente diante das exigências acadêmicas e que a universidade pode contribuir

nesta situação, visto que uma formação precária na Educação Básica, não superada na universidade, tende a formar profissionais, que retornarão à Educação Básica, como professores, sem que tenham se aprofundado no universo da leitura, que lhe subsidiaria no trabalho de formação leitora com seus futuros alunos.

Dos alunos da **turma 1 de Pedagogia da Univ. A**, 92% estudaram a Educação Básica na **escola pública** e desses, um não respondeu se considera suficiente a formação que teve e 76% não consideraram suficiente a formação leitora e escritora possibilitada pela escola. Os motivos mais apontados são: pouco incentivo à leitura; pouca exigência por leitura e escrita; ter que buscar outras maneiras de superação; que as leituras são diferentes, na universidade a demanda de leitura e a cobrança são maiores e mais complexas.

Os demais motivos para a insuficiência na formação leitora e escritora são: pouco ensino sobre leitura; preocupação apenas com alfabetização e decodificação; professores pouco preparados; dificuldade com compreensão de texto e expor ideias; gramática; leitura apenas para responder perguntas; dificuldade com interpretação de texto acadêmico; necessidade constante de leitura e informação para ampliar o conhecimento e vocabulário; por falta de tempo não foi possível aproveitar a Universidade (projetos, grupos).

Dos 11% dos alunos que estudaram na escola pública e consideraram que sua formação leitora e escritora foi suficiente, vale destacar os seguintes comentários: "No ensino fundamental e médio tive muito contato com a literatura; biblioteca escolar, o que contribuiu muito com minha formação leitora e escritora" (G10P'A) e:

Sim, pois na escola temos a opção de ler por interesse/prazer, já na universidade temos que ler o que é exigido. Mesmo assim a educação me despertou (sic) interesse e gosto pela leitura e por consequência a escrita (G8P'A).

A literatura, a biblioteca e o despertar para o interesse pela leitura e escrita foram aspectos decisivos para a formação leitora e escritora desses alunos advindos da escola pública. Na universidade, é imprescindível a exigência de textos diversos, mas eles precisam também despertar o interesse do aluno, aproximando-o do prazer de ler.

Dentre 8% que cursaram a Educação Básica na **escola pública e particular**, as respostas sobre a formação leitora e escritora ser suficiente, foram: "Sim. Não me lembro muito bem, mas sempre gostei muito de ler, e conseqüentemente a leitura sempre contribuiu para a escrita" (G13P'A) e "Não foi suficiente. Poderia ter possibilitado a leitura de textos mais interessantes que possibilitassem uma discussão crítica e como resultado o exercício do registro dessas considerações de forma escrita" (G22P'A).

Na **turma 2 de Pedagogia da Univ. A**, 59% dos integrantes cursaram a Educação Básica na **escola pública**. Desses, 41% não consideram que a formação leitora e escritora propiciada pela escola tenha sido suficiente. Os motivos estão relacionados às falhas e à fragmentação do ensino de leitura; à dificuldade com interpretação e com o uso adequado de acentos e letras; à falta de incentivo; ao ensino tardio, ocorrido por meio da Educação de Jovens e Adultos; e aos textos acadêmicos exigem amplo vocabulário para compreensão.

Dentre aqueles que ponderaram a formação insuficiente, um participante alega que na universidade deveria haver uma disciplina que ajudasse mais trabalhando no sentido de sanar essas dificuldades, principalmente com a interpretação. Como os estudantes destacaram, todas as disciplinas podem ser contributivas na formação leitora e escritora dos alunos, no entanto, consideramos que a disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (ou outro nome que receba) pode desempenhar um papel imprescindível na superação das dificuldades com leitura e escrita.

Os outros 18% dos alunos advindos da escola pública, que consideram suficiente a formação leitora e escritora comentaram a respeito da aprendizagem constante; de ter aprendido a escrever corretamente e com frequência; e pela leitura espontânea de livros infantis.

Dos 34% dos alunos cursaram a E.B. na **escola pública e particular**, 17% consideram que foi suficiente a formação leitora e escritora por aprender a estruturar um texto, por despertar o gosto pela leitura e escrita, apesar do Ensino Superior ter contribuído muito nesse processo também.

Os outros (17%) disseram que a formação leitora não foi suficiente; um deles apontou a falta de hábito de leitura como fator para a dificuldade na escrita. O único participante advindo da **escola particular** considerou sua formação

leitora e escritora suficiente pelo trabalho que teve com livros de sua vivência e gosto, além de serem diversificados.

Tanto um participante advindo de escola particular quanto um advindo de escola pública, consideraram que a Educação Básica proporcionou uma formação leitora e escritora suficiente para as demandas da universidade, por ter proporcionado leituras de suas vivências e gostos.

Dentre os alunos da **turma 1 de Pedagogia da Univ. B**, 71% cursaram a Educação Básica na **escola pública**; dentre eles, apenas 12% consideraram suficiente a formação leitora e escritora devido ao contato com diversos livros; pelo excelente aprendizado; e "foram suficiente, mas não me chamaram muito a atenção. No entanto, mesmo sem leitura escrevia bem. Minha formação foi mais influenciada por minha família do que na própria escola" (G18P'B).

Os demais, 59% dos alunos advindos da escola pública, consideraram insuficiente a formação leitura e escritora, dos quais 21% destacaram que, em consequência, tiveram muitas dificuldades com os textos exigidos na universidade: "Não, no início tive muita dificuldade de interpretar os textos abordados. No entanto, passei a exercer mais a leitura e consegui suprir esta dificuldade" (G12P'B).

Outros alunos consideraram insuficiente a formação leitora e escritora pelo não aprofundamento no campo da leitura, da escrita e dos gêneros textuais na E.B. Também mencionaram a falta de incentivo, por parte da escola, do professor e da família.

Os demais alunos apontaram a escrita precária com muitos erros por falta de informação e prática; segundo eles, as normas da língua portuguesa deixaram a desejar, no entanto, foi desenvolvido o hábito da leitura; e que a leitura que se tem da Educação Básica é diferente da universidade. Ainda que, nesses dois níveis, sejam exigidas leituras para a compreensão do conteúdo e para as atividades, na universidade, espera-se que a leitura seja mais aprofundada, em consequência de o graduando ter mais experiência, entre outros motivos.

Apenas 12% dos alunos são advindos da **escola pública e particular** e suas opiniões divergem: enquanto um considera que foi suficiente sua formação leitora escritora, pois houve incentivo à leitura nas disciplinas de literatura e gramática e redação; outros dois consideram que não foi suficiente pela falta de incentivo e exigência; e porque leu pouco na E.B.

Os 17% restantes são advindos da **escola particular**, esses alunos deixam explícito que a formação leitora e escritora não foi suficiente por conta da pouca exigência e cobrança dessas atividades; houve quem considerou que foi insuficiente por não ter sido trabalhado o gênero acadêmico e "não acredito que um texto científico destoa daquilo que vemos/estudamos na Educação Básica" (G17P'B).

A falta de incentivo e exigência, o pouco trabalho com os gêneros textuais e o não aprofundamento em leitura e escrita foram fatores em destaque, que comprometeram a formação leitora e escritora desses alunos e deles decorreram dificuldades com os textos da universidade.

Na realidade, os textos acadêmicos são apenas uma parte das dificuldades que esses alunos apresentam, pois enquanto homens necessitam circular de modo satisfatório pelo universo da leitura que perpassa o seu estar-no-mundo, condizente com a atualidade, e isso pode ser dificultado por uma formação fragmentada em leitura e escrita.

Na **turma 2 de Pedagogia da Univ. B**, 80% dos alunos cursaram a Educação Básica na **escola pública** e 25% desses consideraram suficiente a formação leitora e escritora na Educação Básica por razões como: a prática diária de leitura e escrita; o gosto pela escrita; a gramática e a leitura das literaturas; o contato com gêneros textuais; e ter tido professores excelentes.

Os outros 55% advindos da escola pública consideraram que tiveram uma formação insuficiente; destes, 15% explicitaram que as dificuldades no início da faculdade foram muitas; outros 10%, afirmaram que a busca e o esforço individual são necessários; e que a formação foi muito superficial (10%). Os demais fizeram comentários diversos: que a formação foi insuficiente, principalmente em matemática; que foi precária devido às aulas descontextualizadas, aos conteúdos defasados e aos professores desatualizados; que o curso deixou a desejar principalmente quanto à sintaxe; e a formação não foi adequada, por isso sentem necessidade de estudar e pesquisar mais.

Não se sentir preparado para atuar na profissão escolhida foi observado em uma das falas e se mostra como algo preocupante, mas a busca pelo conhecimento, por meio dos estudos, é um caminho para a superação das dificuldades, ainda mais tendo em vista que ser professor exige estudo constante, assim como outras profissões.

Os 20% dos alunos restantes são advindos de **escola pública e particular** e suas opiniões são: 10% não consideram que foi suficiente a formação por conta dos professores que se preocupavam mais com a apostila do que com as dúvidas dos alunos e por ser superficial, sendo melhor estimulada pelos pais. Os outros 10% consideram suficiente a formação por ter sido compreendido diversos gêneros e desenvolvida a escrita; e pelo fato de ter passado pelo(na) vestibular, além da linguagem simples do professor no início da graduação.

Em geral, alguns fatores apontados, como o ensino superficial, levaram os alunos a buscarem, eles mesmos, uma formação mais completa, devido às dificuldades na graduação, principalmente no início. A autonomia do sujeito é certamente instigada perante poucas condições que lhe são dadas, a busca é essencial, ainda que da escola se espera um subsídio satisfatório neste aspecto.

Em síntese, no curso de **Pedagogia da Univ. A**, a Educação Básica, conforme apontado pelos participantes, pode melhorar quanto à formação leitora e escritora nos seguintes aspectos: incentivando; exigindo; dando suporte para a interpretação de texto e gramática. Também houve considerações acerca da diferença entre as leituras na Universidade e na E.B, pois naquela, exige-se amplo vocabulário e maior demanda por leitura. Ter que buscar outras maneiras de superação, para além do que a escola oportunizou, foi outro aspecto mencionado.

Os que consideraram suficiente a formação leitora e escritora destacaram que na E.B.: foi despertado o interesse e gosto pela leitura e escrita; realizada a leitura espontânea de livros diversificados, da vivência e gosto; que a literatura e a biblioteca contribuíram; que foi aprendido a ortografia; e que sempre gostou de ler.

A falta de incentivo e exigência; o não aprofundamento ou a superficialidade em leitura e escrita; o pouco trabalho com os gêneros textuais; os erros de Língua Portuguesa na escrita; as leituras na Universidade são diferentes da E.B; e o trabalho do professor foram fatores em destaque que comprometeram a formação leitora e escritora dos alunos do curso de **Pedagogia da Univ. B** e acarretaram dificuldades com os textos exigidos na universidade e a necessidade da busca e o esforço individual.

Os que consideraram suficiente a formação leitora e escritora na E.B. destacaram o contato com livros e gêneros textuais; o incentivo; o gosto pela escrita; a prática diária; ter tido professores excelentes; e a literatura. Esses são

aspectos que favorecem a formação de leitores, com destaque para a prática diária, pois tornar-se um leitor assíduo passa por ela, como vivenciou Freire “[...] a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática” (1999, p. 16).

Em geral, os alunos de Pedagogia (da Uni. A e B) destacaram que a formação leitora e escritora propiciada na Educação Básica foi insuficiente devido à falta de incentivo e exigência de leitura; às dificuldades com a gramática e a LP; os textos da universidade são diferentes dos textos da E.B.; e foi necessário buscar outras maneiras de superar as dificuldades. Os que consideraram suficiente, destacaram o gosto pela leitura, escrita e literatura.

Pedagogia: O que dizem os Professores

Apresentamos a seguir os dados obtidos por meio de questionário aplicado aos docentes do curso de Pedagogia, das duas instituições, A e B. Alguns códigos foram utilizados na tabulação e análise dos dados, pensando-se na preservação da identificação dos sujeitos e instituições, cujos significados são apresentados abaixo:

Universidade A: A
Universidade B: B
Pedagogia: P
Docente: D

A formação leitora e escritora dos graduandos para as demandas de um curso universitário

Intencionando conhecer a percepção dos professores a respeito da formação leitora e escritora de seus alunos para as demandas de um curso universitário, formador de professores, pedimos que justificassem se consideram suficiente essa formação ou não; caso não fosse, pediu-se que apontassem as estratégias usadas, a fim de auxiliar na superação das dificuldades dos alunos. Os dados obtidos no curso de Pedagogia são os descritos a seguir.

Analisando a fala dos 6 professores do curso de **Pedagogia da Univ. A** é possível elencar duas partes que se destacaram: as dificuldades que os

alunos apresentam e as estratégias utilizadas pelos professores para auxiliar na superação daquelas dificuldades.

As **dificuldades** se referem à primeira parte da pergunta: "Professor, sobre a formação leitora e escritora de seus alunos do curso de Pedagogia, ela tem sido suficiente para as demandas de um curso universitário, formador de professores? Por favor, justifique sua resposta [...]". Os professores consideraram:

Parcialmente. Há alunas (os) que sim, têm uma boa formação e gosto pela leitura, mas essas são a minoria. No geral elas têm bastante dificuldades em ler, interpretar e fazer análises e sínteses de forma autônoma e dependem bastante de auxílio para tal (D1PA).

Considerando a série que atuo os alunos tem demonstrado boa formação leitora. Com relação à escrita percebo que nem sempre o que é redigido expressa o que foi pensado para responder alguma questão (D2PA).

O nível de leitura sejam técnicas ou da boa literatura, tem se apresentado de maneira bastante superficial. De qualquer maneira há 10% mais ou menos que se destacam (D5PA).

A formação leitora e escritora dos alunos do Curso de Pedagogia não está sendo suficiente, percebo em minhas aulas e nas orientações de TCC que os alunos não sabem ler, não conseguem compreender um texto. Ler uma tabela, como categorizar dados e visualizo que quando leem não sabem como registrar esses dados e pensamentos acerca do que leem (D6PA).

Observamos que enquanto um professor considera que seus alunos demonstram uma boa formação leitora, os demais consideram como parcial, não suficiente, superficial e que apenas uma minoria se destaca. As dificuldades dizem respeito à leitura, interpretação/compreensão, análise e síntese, além de expressar o pensamento por meio da escrita.

As dificuldades apontadas são com habilidades que exigem mais do que uma leitura superficial e que os professores esperavam de seus alunos, formandos de um curso de licenciatura. Além das dificuldades destacadas acima, há outras dificuldades envolvendo a metodologia do professor:

Meus alunos leem, pelo menos 2 livros que indico. Sei, porém, que no Curso de Pedagogia não há uma grande preocupação com a formação do professor - formação leitora. Sei, através de alunos, que eles leem só textos p/ fazer os trabalhos escritos. E os alunos queixam-se tb de que seus professores não leem os trabalhos (D3PA).

A leitura com fins direcionados e a não leitura dos trabalhos por parte dos professores são ações que não contribuem com a formação do professor leitor, de acordo com um docente (D3PA). É imprescindível que o professor seja exemplo de leitor e proporcione situações que levem seus alunos a serem leitores

de múltiplas leituras, menos fragmentadas. "A leitura tem que ser uma atividade significativa, encarnada na vida do professor!" (SILVA, 1998, p.78).

Em relação às **estratégias**, elas foram apresentadas em resposta à segunda parte da questão: "[...] Caso não seja suficiente, há estratégias usadas a fim de auxiliar na superação das dificuldades dos alunos?". As estratégias se referem às discussões em sala de aula; ao estímulo à leitura e à escrita; também aos aspectos orais e escritos; à estrutura de um texto; à articulação da leitura com outros gêneros, como desenho animado; além de tratar da formação leitora do professor e da criança e adolescente.

Destacamos que relacionar as leituras da disciplina com leituras afins, de gêneros diversos, inclusive envolvendo texto e imagem, foram ações apontadas por dois professores como favorecedora da ampliação do conhecimento e do desenvolvimento da compreensão da função leitora.

Apesar dos esforços, dois professores expressam que nem sempre conseguem ter a dimensão do que atingiram e que o retorno nem sempre é expressivo, levando a inferir que a formação de leitores é uma via de mão dupla: depende muito do professor da mesma forma que depende muito do aluno, em outras palavras, é necessário que o aluno queira e contribua nesse processo tanto quanto o professor.

Os cinco docentes do curso de **Pedagogia da Univ. B** consideram insuficiente a formação leitora e escritora de seus alunos e apontam dificuldades em relação a leitura, escrita, interpretação, análise, síntese, informação, conteúdos de literatura e as atividades avaliativas. A fala de um dos docentes exemplifica:

A formação leitora e escritora de meus alunos não tem sido suficiente porque muitas são as dificuldades no que se refere à leitura e escrita, especialmente nas atividades avaliativas (provas escritas e intervenções pedagógicas) (D2PB).

As estratégias utilizadas são: monitorias; correção das atividades e devolução com apontamentos; oralidade; contato com diferentes gêneros textuais; leitura acompanhada em sala, perguntas norteadoras e discussão. Em nível de curso, há um projeto para suprir conteúdos do Ensino Médio e a proposta de inserir uma disciplina de Língua Portuguesa. Na fala de um docente: "As estratégias utilizadas por nós, docentes, vão desde leitura acompanhada em sala, perguntas norteadoras, discussão de dúvidas, dentre outras" (D5PB).

Nem sempre, na Educação Básica, o aluno consegue suprir suas necessidades de leitura e escrita em plenitude, como visto nas respostas anteriores, ainda que no parágrafo 1º do art. 32 da LDB 9394/96 conste que o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, sendo que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental (Art.36).

Com relação às dificuldades dos alunos, a universidade, na figura de docentes e coordenadores de cursos, vê-se incumbida a propiciar aos alunos que tem sérias dificuldades com leitura e escrita o avanço rumo à condição de professor, ou seja, dominar o conteúdo próprio da Educação Básica, em que poderá atuar e no qual têm dificuldades, bem como os saberes de Didática, Metodologia e demais outros inseridos na licenciatura.

Em geral, dos 11 professores do curso de **Pedagogia** a maioria considera "insuficiente" a formação leitora escritora dos alunos para as demandas da universidade, ou "parcialmente" e "bastante superficial". As dificuldades apontadas correspondem a: leitura, escrita, interpretação, compreensão, literatura, análise, síntese, expressar o que é pensado, superficialidade na leitura literária e técnica, atividades avaliativas e desinformação.

As estratégias citadas foram: discutindo, interpretando texto em sala de aula, tratando da formação leitora e escritora tanto do professor quanto da criança e adolescente, trabalhando aspectos orais, escritos e leitores, ampliando a oralidade, articulando a leitura com outros gêneros, corrigindo as atividades e devolvendo com apontamentos, acompanhando a leitura em sala, com perguntas norteadoras e monitorias.

As dificuldades relacionadas à leitura e à escrita que os graduandos apresentam são muitas, principalmente quando exige um pensar mais elaborado (interpretação, análise e síntese), a alternativa de muitos professores, então, é discutir os textos em sala de aula e articulá-los com outros gêneros textuais.

Neste momento, é importante lembrar que, questionando os alunos a respeito de se considerarem aptos para a escrita acadêmica, a grande maioria dos alunos de Pedagogia, considera-se apta, ao mesmo passo que os professores

consideram insuficiente a formação em leitura e escrita desses sujeitos, principalmente acadêmica.

A contribuição da disciplina ministrada

A segunda questão tratou da contribuição da disciplina para a formação leitora e escritora dos alunos, ou seja, mais especificamente as ações que o professor realiza em sala de aula: "Em que aspectos sua disciplina contribui na formação leitora e escritora de seus alunos de Pedagogia?".

No curso de **Pedagogia da Univ. A**, um docente (D1PA) relata que contribui com a formação leitora e escritora de seus alunos propiciando discussão e interpretação de texto em sala de aula, também formando grupos após as leituras para tirarem dúvidas e se aprofundarem nos conhecimentos teóricos.

Esses momentos coletivos, mencionados acima, podem se constituir numa rica oportunidade para alunos e professores, em que "cada um sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos" (GERALDI, 1995, p.112).

Outro docente (D2PA) diz que sua disciplina proporciona uma leitura para além do que está escrito, que requer pensar e problematizar. Um docente (D3PA) menciona que "Fazemos leitura e discussão de textos. Ensino também a parte pedagógica de estudos de texto p/ que usem com seus alunos [...]. Acho que também consigo despertar curiosidade e desejo de ler".

A disciplina de outro docente (D4PA) contribui ao demonstrar que a formação leitora e escritora está aliada à valorização da fala oral, das opiniões críticas de cada um, da escrita como elemento de expressão do ser humano, de construção social, de interação e, interligada ao sentido da leitura, completando o círculo contínuo de formação de leitor/escritor: oral/escrito/leitura.

Para um dos docentes, "A leitura dos textos remete a outros livros da área específica. Mas, sempre procuro articular a diferentes gêneros de literatura (princip/ a infantil), filosofia, etc." (D5PA). Outro docente (D6PA) considera que sua disciplina desperta nos acadêmicos a importância da reflexão acerca do desenvolvimento humano, uma vez que trabalha com textos de Vigotski e Marx, que valorizam a necessidade de escrever e registrar os pensamentos acerca do que leem. Finaliza dizendo:

Nesse sentido, procuro trabalhar com diferentes linguagens como o texto de imagens em movimentos, filmes, desenhos animados, charges, fotografias, poesia e clips. Por meio da leitura desses textos considero que desperto em meus alunos acadêmicos a importância da leitura consciente e além do senso comum (D6PA).

No geral, os docentes de Pedagogia da Univ. A consideram que suas disciplinas contribuem na formação leitora e escritora de seus alunos por meio de leitura e discussão de texto em sala de aula, da articulação do texto com outros gêneros, promovendo o despertar do desejo e da curiosidade de ler, da conscientização, da problematização e da reflexão.

O uso do texto é bem recorrente nas ações dos professores, segundo suas falas. A esse respeito, Geraldi (1995) confirma: "o trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção" (GERALDI, 1995, p.105). A universidade, enquanto escola, também vem assumindo essa característica, assim como a Educação Básica.

As múltiplas linguagens são citadas por um docente (D6PA) e é importante destacar que os sujeitos estão imersos por múltiplas leituras que podem ser utilizadas pelo professor, já que "[...] não há razão para não explorarmos na escola, na academia, essa diversidade textual, quando se trata do processo de ensino e aprendizagem e, particularmente, quando se tem o propósito de formar leitores" (REZENDE, 2009, p.46).

É possível destacar em comum na fala de dois docentes (D1PB e D3PB) do curso de **Pedagogia da Univ. B**, o retorno que dão aos alunos das produções escritas com apontamentos, atitude essa que demonstra ao aluno o interesse do professor em seu avanço, superando as falhas destacadas, isso também estimula o aluno a escrever cada vez melhor, pois há uma correção detalhada e um retorno.

O projeto de pesquisa também foi mencionado por dois docentes (D1PB e D4PB): ele exige um esforço a mais do aluno, que precisa escrever na estrutura própria de projeto, além de analisar e produzir conhecimento científico; a necessidade de leitura e escrita para essa atividade certamente impulsiona o sujeito a adentrar mais profundamente neste universo, apesar das dificuldades. O mesmo ocorre com o TCC, que demanda comprometimento e esforço de orientador e orientando, segundo um docente.

O uso de diferentes estratégias foi citado por um docente (D5PB), pensando na formação docente. Outro docente relata que a contribuição com a formação leitora e escritora dos alunos se dá cotidianamente, pois "a todo momento desenvolvemos a habilidade de leitura, escrita e oralidade a partir dos textos e discussões realizadas nos diferentes momentos da formação (D2PB).

Em síntese, as disciplinas dos docentes de **Pedagogia**, segundo os professores participantes da pesquisa, contribuem para a formação leitora e escritora dos alunos principalmente por meio de discussão em sala sobre o texto, também por: interpretação de texto em sala; grupos de discussão; propiciar pensamento e problematização; curiosidade e desejo de ler; por aliar oral/escrito/leitura; trabalhar com diferentes gêneros de literatura e diferentes linguagens; com projeto de pesquisa; com devolução das atividades com apontamentos; com elaboração de resenhas; e com diferentes estratégias.

Observamos que os professores favorecem a leitura realizada no coletivo, em sala de aula, com discussões sobre os textos e que diversificam os gêneros e estratégias, essa é uma postura de mediação, e "ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador" (GASPARIN, 2007, p.113), estimulando o aluno a avançar.

Os professores apresentam as contribuições que oferecem em suas disciplinas em relação à leitura e à escrita, no entanto, consideram que os alunos possuem dificuldades nesse aspecto e os alunos também, mesmo sendo minoria, apontam dificuldades com a escrita, nesse sentido, indaga-se: o trabalho com leitura e escrita no curso não está sendo eficaz na formação de seus alunos?

Tentando responder ao questionamento proposto, verifica-se que há ações em ambos os cursos que, como as citadas pelos professores, visam a formação de professores leitores e escritores, mas há também fatores que perpassam a realidade de ensino e aprendizagem dos graduandos envolvidos neste estudo como a metodologia do professor, posto que esse é um fator decisivo para a aprendizagem, sua concepção de leitura, também uma educação básica que não deu suporte suficiente para as demandas da universidade no âmbito da leitura e escrita, além da pré-disposição do aluno e outros fatores.

A contribuição do curso

Com a indagação "De que forma o curso onde atua (Pedagogia) tem contribuído na formação leitora e escritora dos alunos?", intencionou-se conhecer as ações promovidas dentro e fora da sala de aula que proporcionam ambiências de leitura (REZENDE, 2009), ou seja, no curso como um todo.

Analisando os dizeres dos docentes do curso de **Pedagogia da Univ. A**, observa-se que dois deles destacam o papel das disciplinas: "Há disciplinas que contribuem mais diretamente nesta formação, como a Didática de língua portuguesa e as disciplinas de metodologia de pesquisa, mas a formação leitora ocorre em todo o curso (disciplinas)" (D1PA) e "Considero que são poucas as disciplinas que se preocupam com a leitura" (D6PA).

Apesar de se considerar as disciplinas como fundamentais na formação leitora e escritora, não poderiam ser a única contribuição do curso, ainda mais que os docentes mencionaram que são poucas as que contribuem, como a MELP. Certamente outras atividades envolvendo pesquisa, eventos, minicursos, palestras, exposições, feira de livros, entre outros, tornam mais rica a formação que o curso proporciona.

Houve destaques para a pouca contribuição do curso (D3PA e D5PA), justificado pela mínima leitura de literatura e, segundo outro docente: "Acho que não contribui. Já ouvi alunas (e muitas) relatarem que é possível fazer o curso de Pedagogia sem ler um livro sequer!! E acho que apenas escrevem os trabalhos para avaliação e nota" (D3PA). Realidade preocupante, pensando-se em formação de professores.

Enquanto um docente (D4PA) considera que poderia ser maior a contribuição, ampliando a carga horária para leitura e escrita, outro docente (D6PA) relata que as ações isoladas do curso não chegam a todos, em outras palavras, há alguns aspectos a serem aprimorados nos cursos, na visão desses professores e que evolveria a mudança do currículo e da concepção de leitura que perpassa o corpo docente do curso.

Observamos nas falas dos docentes, algumas iniciativas por parte do curso de **Pedagogia da Univ. B**: Programa de Educação Tutorial (PET); de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Iniciação Científica (PIBIC e PIC). Também um projeto de nivelamento, que supre as necessidades advindas do Ensino Médio; além

de monitorias e reuniões acerca dos textos utilizados. Os programas mencionados impulsionam os alunos a uma prática de leitura e escrita mais intensa, próprias da formação do pesquisador.

Um docente expõe ações coletivas para atingir os objetivos: "em nossa área, temos reuniões com todo corpo docente para a escolha dos textos bem como das estratégias a serem empregadas [...]" (D5PB). O envolvimento dos docentes na escolha dos textos e da metodologia é importante para alcançarem coletivamente os avanços esperados, além de atingirem maior número de alunos.

Dois docentes tratam do retorno, ao aluno, da atividade realizada, juntamente com apontamentos para serem aprimorados. No entanto, essa ação contributiva parece não ser muito realizada, como mencionado por um dos professores, e por alguns alunos, impedindo a estes rever as falhas e compreender em que aspectos necessitam melhorar.

Outro docente (D4PB), por sua vez, relata algumas críticas aos professores: "Professores abdicando de sua autoridade docente, isto é, não cobram, *não pressionam*, não disciplinam os alunos p/ leituras obrigatórias do curso", além da displicência quanto à literatura e à cultura geral, segundo ele. Quanto ao aluno, "penso que o aluno que lê pouco, principalmente *literatura* não adquire gosto p/ também desenvolver a arte/técnica/estilo de escrever e publicar".

A obrigatoriedade pela prática de leitura e escrita num curso universitário, formador de professores, é algo natural no sentido de existir uma determinada literatura da área, ou teoria, que precisa ser apreendida, mas ela pode chegar aos alunos por vias que não sejam unicamente da pressão, isso exige responsabilidade na escolha do texto e na forma como este texto é trabalhado, se faz sentido ao aluno.

A literatura é considerada como "peça chave" para a formação leitora e escritora, de acordo com aquele docente (D4PB), e negligenciada por professores e alunos. Diante desse discurso, cabe questionar: o curso de Pedagogia consegue abarcar a literatura em seu currículo? Muito pouco. Na Univ.B, existe a disciplina "Literatura infantil na escola" com 34 horas de carga horária voltada para os princípios históricos e teórico-metodológicos da literatura infantil para a mediação da leitura prazer na escola, enquanto, na Univ.B, não há disciplina voltada à literatura.

Notamos que, na Univ.B, a disciplina existente restringe a literatura para um âmbito específico: o infantil, ou seja, a disciplina tem em vista a formação das crianças/futuros alunos dos graduandos e não os próprios graduandos. Já na Univ.A, a literatura, para se fazer presente em sala de aula, precisa contar com os professores que assumam esse conhecimento como parte integrante da formação de professores, pois não se faz presente explicitamente no currículo.

Além de a literatura ser um aspecto a se valorizar na formação de leitores, especialmente do professor, vale destacar que, enquanto professor, o pedagogo vai lidar com a língua portuguesa e a literatura em sala de aula também, o que deveria presumir uma formação em literatura em sua formação inicial, como afirma Silva (2006):

a leitura literária deve ter abrangência na escola, considerando a contribuição da teoria da literatura, o que pode facilitar a interação entre leitor e texto literário. Como, pois, a teoria da literatura pode chegar às salas de aula senão pelo professor de Português? Isso nos induz a pensar na sua formação na academia: nas grades curriculares, nas disciplinas, nos estágios supervisionados, ou seja, em todo processo de formação que posteriormente dará a ele o título de professor de Português (SILVA, 2006, *apud* SAMPAIO; REZENDE; BONFIM, 2012, p.194-195).

O docente citado por último sugere, além do maior uso da literatura, que os professores poderiam instigar os alunos a escreverem ensaios antes de artigos. O ensaio serviria como um exercício de escrita, diálogo com autores e expressão de ideias, além de ir se adaptando ao estilo. Como a escrita vai sendo aprimorada com a prática e a experiência, é interessante que o aluno possa iniciar seus escritos acadêmicos a partir situações que exigem menos experiência para avançar rumo a escritas mais exigentes. Em relação ao gosto por escrever e publicar, os projetos de pesquisa têm muito a contribuir, porém não atingem a todos.

Em síntese, alguns professores não apontam outra contribuição do curso além das disciplinas, destacando algumas apenas. Além das disciplinas, os projetos de pesquisa também foram muito lembrados por eles. O retorno das atividades com apontamento para o aluno também é uma ação considerada contributiva, mas nem sempre realizada.

Alguns afirmaram que a leitura técnica, relacionada ao curso, é a mais realizada em detrimento da literatura; a escrita também é mais restrita às atividades do curso do que para publicação. As sugestões apontadas foram:

oferecer mais carga horária para a leitura e a escrita e que os professores instiguem os alunos para escrever ensaios antes de artigos, para adquirir o "sentimento de autoria".

Apesar da pergunta se referir à contribuição do curso, alguns fizeram comentários de suas práticas nas disciplinas ministradas. Como dito anteriormente, as disciplinas possuem papel decisivo na formação leitora e escritora dos alunos, mas há demais ações que enriquecem essa formação, a iniciação à pesquisa é um exemplo, no sentido de formar pesquisadores que conseqüentemente desenvolverão o hábito da leitura e da escrita em profundidade, além de análise de dados, publicação e participação em eventos.

Pedagogia: O que dizem os Coordenadores

As entrevistas ocorreram com coordenadores do curso de Pedagogia da Univ. A e B, mediante aceitação verbal e escrita e com o uso de gravador, também mediante aceitação. A entrevista foi do tipo estruturada, contendo apenas duas questões previamente definidas.

A entrevista ocorreu pela necessidade de compreender a percepção, daquele que é responsável pelo curso, acerca da formação leitora e escritora ocorrida no curso, e, portanto, tornou-se imprescindível que eles fossem ouvidos. Outra intenção foi dar maior sustentação aos dados, pois aos professores também foi perguntado a respeito da contribuição do curso e aos alunos foi perguntado a respeito das disciplinas que mais diretamente contribuem para sua formação leitora e escritora. As siglas utilizadas foram:

Universidade A: A
Universidade B: B
Pedagogia: P
Coordenador: C

Contribuição do curso para a formação leitora e escritora dos alunos.

Na entrevista com o coordenador do curso de **Pedagogia da Univ. A**, o mesmo explicou que um dos eixos da estruturação do curso de Pedagogia é a Pesquisa e ela se dá por meio do desenvolvimento do trabalho do TCC e de duas disciplinas que são "Metodologia do Trabalho Científico em Educação' e 'Pesquisa

em Educação', a gente enfatiza muito a questão da leitura, até do desenvolvimento da habilidade de leitura: o que é ler, compreender o autor, escrever a respeito" (CPA).

O coordenador do curso de Pedagogia da Univ. A ainda comenta que as disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico em Educação e Pesquisa em Educação vêm se mantendo com a característica descrita anteriormente porque mantêm um grupo mais ou menos estável de professores, tendo essa programação e preocupação, sempre discutida e trabalhada. No primeiro ano, ainda esclarecendo, é trabalhado muito enfaticamente o como ler, como extrair ideias centrais e como articular um texto; no segundo ano, o trabalho continua com a elaboração de um pré-projeto de pesquisa.

Ao final da entrevista, o coordenador faz considerações acerca do papel do professor a respeito da formação leitora e escritora dos alunos, mencionando que hipoteticamente, no curso de Pedagogia, todas as disciplinas deveriam trabalhar com leitura e escrita, pois o instrumental básico é a referência bibliográfica, então todos deveriam se preocupar com esse aspecto, no entanto, o coordenador afirma:

Não são todos os professores que têm essa preocupação explícita, a gente percebe isso nas reuniões, no desenvolvimento das conversas, nas discussões, então alguns têm uma preocupação maior com a compreensão da leitura, com o desenvolvimento da escrita enquanto outros são mais preocupados com a apreensão do conteúdo, do conceito (CPA).

Para o coordenador do curso de Pedagogia da universidade A, essas são coisas distintas porque há a preocupação com o conteúdo e com o conceito, mas que, junto com isso, é preciso se "preocupar com a leitura, como é que ele ta fazendo a leitura, se é uma leitura que desafia, se é uma leitura muito sintética que já vai direto aos conceitos" (CPA).

Além das duas disciplinas de Pesquisa que têm a leitura e escrita como preocupação explícita, o coordenador cita também a de Metodologia da Língua Portuguesa/Didática da Língua Portuguesa, finalizando: "as outras todas deveriam ter essa preocupação, mas não sei, assim, afirmar com certeza se todas concretizam essa preocupação" (CPA).

Em síntese, destacamos que o curso de Pedagogia da Univ. A contribui por meio de algumas disciplinas ligadas à pesquisa, também pela MELP e

por meio de estratégias de leitura, além do pré-projeto de TCC, lembrando que todas devem oferecer sua contribuição. Em relação aos professores, o coordenador considera que alguns se preocupam com a formação leitora e escritora e outros se preocupam mais com o conteúdo.

Vale ressaltar que o papel do professor é imprescindível na condução da disciplina, direcionando-a conforme sua concepção teórica/leitora. O grupo de discussão entre os professores das disciplinas de Pesquisa poderia ser ampliado aos demais para socializarem suas práticas e auxiliarem todo o corpo docente na direção da formação de leitores.

Da entrevista, com o coordenador do curso de Pedagogia da **Univ. B** é possível apreender alguns aspectos em comum com o curso de Pedagogia da Univ. A, ao considerar que todas as disciplinas deveriam contribuir. Além das disciplinas, o coordenador cita alguns projetos de pesquisa:

Bom, espera-se que o curso, né, desde o primeiro ano até o quarto ano em todas as disciplinas e em todos, assim, os cursos de extensão, projetos de pesquisa, PIC, PIBIC, PIBID, PET, espera-se que todo curso de uma forma geral possibilite a formação leitora dos nossos alunos, não só a formação leitora, mas também o aspecto da escrita (CPB).

O coordenador reforça que a contribuição não ocorre apenas nas disciplinas, mas com os eventos, juntamente com os projetos de pesquisa como os de bolsa de Iniciação Científica (PIC, PIBIC), de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Educação Tutorial (PET). Novamente, os eventos e a pesquisa são vistos como contribuintes diretos da formação leitora e escritora dos alunos, devido às exigências próprias para sua realização.

O coordenador expressa ainda a preocupação com a formação de seus alunos ao lembrar que sairão docentes de crianças pequenas, e se não tiverem essa habilidade de leitura e escrita construída pra si, "como eles poderão entrar numa sala de aula pra trabalhar o desenvolvimento da leitura e da escrita com as crianças?" (CPB). Compartilhamos dessa preocupação.

Por fim, o coordenador relata uma realidade próxima da ocorrida no curso de Pedagogia da Univ. A: nem todos os professores, de todas as disciplinas, abarcam esse desafio de formar leitores, e o motivo principal está atrelado ao conteúdo da disciplina que ele precisa ministrar:

[...] porque às vezes o professor ele tá mais preocupado, é... com o conteúdo da disciplina e não quer nem saber muito, né, de desenvolver e de parar o conteúdo pra trabalhar essa questão da leitura, da interpretação, da compreensão (CPB).

A dificuldade que o professor sente em "parar o conteúdo pra trabalhar essa questão da leitura" (CPB) não precisaria existir se houvesse a compreensão de que não se faz necessário, sempre, parar o conteúdo, mas conduzi-lo de uma forma com que a leitura o perpassasse de maneira significativa:

Que não sejam disciplinas para ensinar 'sobre/acerca' da leitura tão somente, mas lugares/momentos em que os seres humanos envolvidos a exercitem conjuntamente e de maneira prazerosa, entendendo esta última palavra, neste contexto, como aquilo que faz sentido para o leitor e lhe propicia o envolvimento com o texto, ocorrendo, portanto, o desejo de ler. O mesmo é válido para a produção de texto (REZENDE, 2009, p.115).

A leitura convidativa não necessariamente precisa ter um momento específico para ocorrer, mas pode se fazer presente nas atividades realizadas pelo professor, caso sejam significativas para o aluno. Propiciar o envolvimento do aluno com a leitura de maneira instigante é um desafio e uma responsabilidade dos atores envolvidos na formação de um sujeito - família, professores, universidade, comunidade - que exige, primeiramente, o compromisso com o hábito de ler e ações que aproximem o sujeito do universo das múltiplas leituras.

Em síntese, os dois coordenadores dos cursos de Pedagogia concordam que todas as disciplinas deveriam contribuir, mas nem todas contribuem. Eles também concordam que não são todos os professores que se envolvem com a formação leitora e escritora de seus alunos, em razão do conteúdo da disciplina que precisam ministrar.

Apenas o coordenador do curso de Pedagogia da Univ. B cita ações que vão além da sala de aula: eventos e projetos de ensino, pesquisa e extensão. O ensino, a pesquisa e a extensão são ações próprias de uma universidade e que permitem a alunos e professores adentrarem mais profundamente nos temas diversos, o que envolve, certamente, a necessidade de domínio de leitura e produção de texto. Ações como essas precisam ser incentivadas pelos órgãos de fomento, universidade, coordenadores e professores para que mais alunos se aproximem delas.

As disciplinas mais diretamente contributivas

Respondendo ao questionamento proposto, o coordenador do curso de **Pedagogia da Univ. A** considera que as disciplinas mais diretamente contributivas na formação leitora e escritora dos alunos "São duas disciplinas de pesquisa, a Metodologia do Trabalho Científico em Educação e Pesquisa em Educação e a Didática da Língua Portuguesa".

A disciplina de Metodologia do Trabalho Científico em Educação ocorre no 1º ano do curso com 68 horas teóricas e apresenta a seguinte ementa:

A formação do pesquisador no processo de construção do conhecimento na universidade. O processo de construção do conhecimento filosófico e científico em educação (projeto de pesquisa). Os diferentes enfoques teórico-metodológicos da pesquisa (pesquisa com e sem variáveis: quantitativas e qualitativas).

A disciplina de Pesquisa Educacional ocorre no 2º ano do curso com 68 horas teóricas e sua ementa expressa: "As diferentes abordagens de pesquisa em educação. Elaboração de um projeto de pesquisa educacional". A disciplina de Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (MELP) ocorre no 4º ano do curso com sessenta horas teóricas e sua ementa expressa:

Pressupostos teórico-metodológicos da língua portuguesa e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. A língua como produto do coletivo e histórico. A variação lingüística. A leitura, produção de textos e análise lingüística. As diversas propostas de ensino da língua portuguesa.

A disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC faz parte da área de conhecimento sobre a pesquisa e foi citada na questão 1 por esse coordenador. Essa disciplina ocorre no 3º ano (TCC1) com 120 horas teóricas com desenvolvimento do projeto de pesquisa e da primeira fase da pesquisa; no 4º ano (TCC2) com 160 horas teóricas destinadas ao desenvolvimento e conclusão do trabalho de pesquisa; e no 5º ano (TCC3) com sessenta horas teóricas destinadas à conclusão do trabalho.

O coordenador do curso de **Pedagogia da Univ. B** menciona como mais diretamente contributivas "todas as disciplinas de estágio da Educação Infantil,

dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da modalidade Normal" que são voltadas pra alfabetização e letramento e que enfatiza mais diretamente a formação leitora e escritora. No currículo do curso, é possível destacar essas disciplinas:

Estágio Curricular Supervis. de Educ. Infantil I: 2º ano, 34 horas práticas
 Estágio Curricular Supervis. de Educ. Infantil II: 2º ano, 34 horas práticas
 Estágio Curricular Supervisionado de Ens. Fund. I: 3º ano, 68 horas práticas
 Estágio Curricular Supervisionado de Ens. Fund. II 3º ano 68 horas práticas
 Estágio Curric. Sup. de Ens. Médio - Mod. Normal: 4º ano, 68 horas práticas

As disciplinas citadas anteriormente não apresentam ementas expressas no documento do curso, mas o curso dispõe de disciplinas que subsidiam aqueles estágios, apresentadas abaixo. Elas possuem carga horária teórico-práticas:

Formação e Ação Docente: Prática de Ensino em Educação Infantil (2º ano. 68 horas). Ementa: Referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a formação e a ação docente na Educação Infantil.

Formação e Ação Docente: Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I (3º ano. 34 horas). Ementa: Referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a formação e a ação docente, no processo de alfabetização, nas séries iniciais do ensino fundamental

Formação e Ação Docente: Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental II (3º ano. 68 horas). Ementa: Referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a formação e a ação docente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Formação e Ação Docente: Prática de Ensino Médio – Modalidade Normal (4º ano. 68 horas). Ementa: Referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a formação e a ação docente no Ensino Médio – Modalidade Normal.

Observa-se que essas últimas disciplinas são desenvolvidas em conjunto com as disciplinas de estágio, subsidiando-as com referenciais teórico-metodológicos. Além das disciplinas de estágio, o coordenador fez referência a mais uma disciplina:

Mas é como eu te disse, todas as disciplinas de uma forma ou de outra precisam dar conta da construção dessas habilidades, né, mas de forma mais específica é essas mesmas, de alfabetização... ah também tem de Metodologia da Língua Portuguesa.

A disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental – MELP ocorre no 3º ano com 68 horas teórico-práticas. Sua ementa expressa: "Princípios teórico-metodológicos que orientam a

ação docente no ensino de língua portuguesa e sua objetivação no desenvolvimento de práticas de leituras e produção textual".

A ementa demonstra o direcionamento para as práticas de leitura e produção textual, que necessitam ser concretizadas, primeiramente, pelos graduandos para, posteriormente, desenvolverem com seus futuros alunos. Sobre a MELP, o coordenador ainda comenta que o professor que ministra essa disciplina não é do Departamento de Pedagogia, mas do Departamento de Letras da instituição onde está inserido.

Como síntese, os dois coordenadores de **Pedagogia** citaram a disciplina de MELP, que na Univ. A é intitulada "Didática de Língua Portuguesa (LP) para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental" e na Univ. B "Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental". Essas disciplinas convergem no quesito de princípios teórico-metodológicos para o ensino de LP e em leitura e produção de texto, presentes na ementa. As cargas horárias não se diferenciam muito (72 e 68 horas).

A palavra "Metodologia" significa parte de uma ciência que estuda os métodos aos quais ela se liga ou de que se utiliza (METODOLOGIA, 2014), e dessa forma, os princípios teórico-metodológicos para o ensino de LP, constantes na ementa da MELP, são condizentes com seu título. No entanto, considera-se que, certamente, há muitos fatores a serem explorados da LP, como gramática, semântica e tantos outros que mereciam ser minimamente explorados nesta disciplina.

A preocupação com os conteúdos da LP ocorre tendo em vista que o formando em Pedagogia, além de atuar com diversas disciplinas, como Língua Portuguesa (LP), pode também alfabetizar. Os alunos já apontaram dificuldades que possuem em relação à leitura e à escrita e são ensinados apenas a ensinar a língua materna, quando eles próprios ainda não dominam o conteúdo.

A MELP é a única disciplina que trata de Língua Portuguesa tanto no currículo da Univ. A quanto no currículo da B, e por isso sua carga horária e ementa necessitavam ser ampliados para atender a demais aspectos que envolvem a LP.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA EM LETRAS: O QUE DIZEM OS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos a partir do curso de Letras, por meio de questionário aplicado aos discentes e docentes e por meio de entrevista com coordenadores dos cursos de duas Instituições de Ensino Superior - IES públicas do Paraná, intituladas aqui como Univ. A e Univ. B. A análise busca responder à seguinte questão:

Como os cursos de Letras e Pedagogia contribuem na formação leitora e escritora dos futuros professores? Considerando-se o núcleo específico que possibilita mais diretamente essa formação, com destaque para a disciplina MELP – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

Destaques do currículo

As disciplinas do currículo de **Letras da Univ. A** selecionadas constam a seguir. Analisando as ementas, foi possível observar que apresentam aspectos que circundam a temática de formação leitora e escritora, tais como: linguagem, conhecimento, cultura, estrutura de texto, reflexão, texto, coesão, literatura, sentido, social, análise, língua materna, discurso, interpretação, prática de leitura e produção de texto:

Linguagem como Manifestação Artística
Linguagem e Seus Usos
Produção de Texto
Linguística Textual
Semântica
Teoria do Texto Literário I
Linguística Aplicada
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I
Análise do Discurso
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II
Sociolinguística

As disciplinas do currículo de **Letras da Univ. B** selecionadas constam a seguir. Analisando as ementas, foi possível observar que apresentam aspectos que circundam a temática de formação leitora e escritora, tais como:

linguagem, social, língua, interpretação, prática de leitura, ensino da leitura, produção de texto, reflexão, poesia, leitura de texto literário, análise, língua materna e texto:

Linguística I
Oficina de Leitura e de Produção Textual - DUPLA
Práticas de Leitura do Texto Literário
Literatura Brasileira: Poesia
Literatura Portuguesa I
Práticas de Pesquisa em Letras
Estudo das Interpretações
Literatura Brasileira: Narrativa
Tópicos de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira
Introdução à Libras – Língua Brasileira de Sinais
Metodologia do Ensino de Gramática

No curso de Letras, as ementas das disciplinas selecionadas nas duas instituições se aproximam por apresentar esses aspectos em comum: linguagem, reflexão, literatura, social, análise*, língua materna*, texto, interpretação, prática de leitura* e produção de texto*. Os conceitos marcados (com *) também são comuns aos dois cursos de Pedagogia e se constituem como parte de uma formação leitora que se pretende integrar.

Mais à frente, no capítulo 5, as disciplinas selecionadas no curso de Pedagogia e de Letras serão confrontadas com as mencionadas pelos alunos e pelos coordenadores, como as mais contribuintes na formação leitora e escritora dos alunos, delineando o núcleo de disciplinas. Essa análise privilegiou alguns aspectos que compõem o programa da disciplina, como título, ementa, carga horária e bibliografia.

Letras: O que dizem os Alunos

Apresentamos a seguir os dados obtidos por meio das respostas dos alunos do curso de Letras. Na instituição A, foram aplicados questionários com duas turmas, e, na instituição B, na única turma do curso, todos cursavam o 4º ano. Alguns códigos foram utilizados na tabulação e análise dos dados, pensando na preservação da identificação dos sujeitos e instituições, cujos significados são apresentados abaixo:

Universidade A: A
 Universidade B: B
 Curso de Letras: L
 Turma 1: L'
 Turma 2: L"
 Graduando: G (G1, G2, G3...)

Os gêneros textuais mais utilizados pelos graduandos

Na **turma 1 de Letras da Univ. A**, os dados da questão 2 são expressos abaixo e demonstram que a maioria dos alunos leem muito o texto acadêmico, também leem muito o gênero literário, porém, não tanto quanto o acadêmico. O não-verbal apresentou uma leitura média e suficiente.

Em relação aos outros gêneros, um aluno mencionou jornais e poesias, mas não marcou a opção de frequência; outro considerou ler muito os gêneros "relacionados a jornais/revistas" e outro ainda afirma ler em grau médio o gênero "jornalístico".

Quadro 5 – Turma 1 de Letras da Univ. A, 10 graduandos: Gêneros textuais.

Quais os gêneros textuais que você mais utiliza para leitura?					
Em uma escala de 0 a 5, marque com X sua resposta	1 Nunca	2 Pouco	3 Médio	4 Suficiente	5 Muito
Acadêmico (relacionados à sua graduação)				2	8
Literário		1	2	2	5
Não-verbal (imagem, som...) *1 em branco		2	3	3	1
Outros. Quais?	1		1		1

Fonte: Elaborado pela autora.

Na **turma 2 de Letras da Univ. A**, há grande concentração na opção "muito": dos 13 alunos, 8 marcaram o gênero acadêmico, 7 o não-verbal e 6 o literário. Quanto aos outros gêneros, um participante considera que lê jornais, mas pouco.

Quadro 6 – Turma 2 de Letras da Univ. A, 13 graduandos: Gêneros textuais.

Quais os gêneros textuais que você mais utiliza para leitura?					
Em uma escala de 0 a 5, marque com X sua resposta	1 Nunca	2 Pouco	3 Médio	4 Suficiente	5 Muito
Acadêmico (relacionados à sua graduação)			2	3	8
Literário		2	3	2	6
Não-verbal (imagem, som...)	1	3	1	1	7
Outros. Quais?		1			

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 22 alunos da **turma única de Letras da Univ. B**, 11 leem muito o gênero não-verbal; dez alunos leem muito o gênero acadêmico; e 7 leem muito o gênero literário. Há outras indicações significativas também em "médio" e "suficiente", nesses três gêneros.

Quanto aos outros gêneros textuais, alguns alunos disseram ler medianamente jornais, revistas, textos da internet e materiais religiosos. Dois leem suficientemente jornais, revistas e textos da internet. Os demais disseram ler "muito" jornais, revistas, notícias, escritos, internet, trabalhos.

Quadro 7 – Turma única de Letras, Univ. B, 22 graduandos: Gêneros textuais.

Quais os gêneros textuais que você mais utiliza para leitura?					
Em uma escala de 0 a 5, marque com X sua resposta	1 Nunca	2 Pouco	3 Médio	4 Suficiente	5 Muito
Acadêmico (relacionados à sua graduação)		1	4	7	10
Literário		2	6	7	7
Não-verbal (imagem, som...)		3	5	3	11
Outros. Quais?			5	2	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Em geral, nas 3 turmas de Letras, o **gênero acadêmico** e o **literário** tiveram maior concentração entre "suficiente" e "muito". O **gênero não-verbal** foi marcado como lido "muito" por pelo menos metade dos alunos da turma 2 de Letras da Univ. A e da turma única de Letras da Univ. B. Além do gênero acadêmico,

literário e não-verbal, abriu-se espaço para que os graduandos apontassem **outros gêneros** que costumam ler, foram citados jornais, revistas, internet, religiosos e poesia.

É importante ressaltar que, no currículo do curso de Letras, há disciplinas de literatura e, portanto, o gênero literário é exigido nessas disciplinas. Os alunos de Letras leem uma variedade de gêneros em grande quantidade, segundo eles, com destaque para os relacionados à graduação, literatura, não-verbais e informativos, impulsionados tanto pelo curso quanto pela vontade pessoal.

A contribuição do curso de graduação na formação leitora e escritora dos alunos

Diante da fala dos alunos da **turma 1 do curso de Letras da Universidade A**, a respeito da contribuição do curso em relação à sua formação leitora e escritora, é possível destacar algumas considerações. O curso contribui por meio do contato, incentivo e acesso às obras literárias, aos autores e às teorias. Essa ideia é expressa por 30% dos participantes, um deles mencionou: "Pela maior possibilidade de acesso às obras e teorias de meu interesse e por meio da prática de escrita acadêmica. Acredito que fora daqui encontraria maiores dificuldades em relação a isso" (G10L'A)¹⁵.

Outros 20% apresentam semelhança em suas falas, consideram que o curso contribui de forma integral, pois a leitura, a literatura e a linguagem são considerados objetos ou materiais de estudo e trabalho, bem como a leitura de textos literários, acadêmicos e a escrita, exigidos pelo curso, um deles menciona:

Meu curso de graduação exige a leitura de textos literários e acadêmicos, assim como a escrita, já que esse é o nosso material de estudo e trabalho. Portanto, o curso contribui muito para a minha formação leitora e escritora (G4L'A).

Os demais alunos participantes da turma fazem outras considerações: para um, o curso de Letras, em que estão inseridos, contribui de forma eficiente e eficaz; para outro, contribui ao proporcionar leitura e produção

¹⁵ Lembrando, a sigla corresponde a: G de graduando/aluno, L' de turma 1 de Letras e A de Universidade A.

diariamente; outro ainda defende que isso ocorre ao analisar e discutir sobre os gêneros e como trabalhá-los na escola; dessa forma, de acordo com os alunos o curso contribui muito para que o uso da língua seja efetivado, não ficando restrito à graduação; e pelo amadurecimento que o curso propiciou: "Na realidade o curso de Letras transforma a forma como ler e produzir textos, o curso promoveu um amadurecimento enquanto leitora e produtora de textos" (G8L'A).

Diante das falas, observa-se que o uso de obras é um destaque entre os participantes, ou seja, o trabalho com autores, teorias e obras se mostra fundamental na formação leitora e escritora, bem como a prática contínua da produção textual, sempre exigida pelo curso. A leitura literária também é um fator importante nesse universo, visto ter sido destacada entre os participantes e pelo curso formar profissionais que desenvolverão atividades relacionadas à literatura, à linguagem, à escrita, aos gêneros textuais e a outros diversos conteúdos.

A prática na graduação da leitura e da escrita, principalmente por meio de obras completas, demonstra que ela contribui na formação de um professor leitor que tem possibilidade de conhecer o texto em plenitude, seu autor e a teoria que o constitui, agregando mais significado à leitura realizada. A partir disso, é possível a formação de leitores que mergulhem mais profundamente no objeto de leitura.

Observando as falas dos participantes da **turma 2 de Letras da Universidade A**, verifica-se que a contribuição que o curso lhes proporciona está no aumento do conhecimento, do aprendizado, da interpretação e do entendimento sobre a língua e sobre as teorias (30% consideram assim); também de forma ampla/abrangente (15%); além do estímulo constante de leitura, apontamentos e sugestões de textos teóricos e literários, auxiliando a leitura e a escrita (15%).

Diante desses dados, é possível dizer que a apreensão que os alunos têm acerca do curso se refere a uma ampliação significativa de conhecimento, principalmente sobre a língua, bem como a respeito do estímulo à leitura e à interpretação. Estudar a língua materna é um conteúdo próprio do curso de Letras e que tem implicação direta na leitura, no sentido de diminuir muitas dificuldades possíveis no contato com um texto escrito, como os relacionados à gramática, à sintaxe e à semântica.

Um aluno mencionou a leitura de textos específicos para um fim (sua pesquisa acadêmica), como a principal contribuição do curso. Esse tipo de leitura

direcionada pode auxiliar na ampliação do arcabouço de conhecimento do sujeito, que mostra sua necessidade de avançar rumo a um universo ainda não explorado e que aos poucos vai lhe sendo familiar e incorporado ao seu hábito de leitura. O contato primeiro com esse novo espaço, pode não ser confortável, necessitando da mediação do professor, principalmente no trabalho com textos acadêmicos, por não serem comumente utilizados antes ou fora da universidade.

O professor, com sua experiência, pode promover debates para auxiliar a compreensão dos textos acadêmicos, sendo esse momento um fator imprescindível para um aluno, que considera os debates, em sala, promotores de criticidade. A elaboração de trabalhos também contribuiu com o aprofundamento nas teorias e nas análises de texto, para outro aluno, que nota um avanço em sua escrita, conforme o aumento de produção escrita exigida pelo curso.

Em geral, a aquisição ou aumento de conhecimento, entendimento ou aprendizado é destacado como fator que auxilia na formação leitora e escritora, pois um curso de graduação pode oferecer a seus alunos acesso ao conhecimento científico da área em estudo, também pode contribuir para o entendimento acerca das leituras e produções realizadas por outros e por eles, além de um conhecimento mais profundo sobre a língua, impactando no gosto pela leitura. Uma leitura com sentido para o sujeito que a realiza.

Na **turma única de Letras da Universidade B**, 27% atribuem aos textos teóricos e literários a maior contribuição que o curso lhes oferece. Duas falas são apresentadas para exemplificar: "Na universidade temos acesso a textos teóricos que mediam nossa relação com os livros lidos e nos permitem fazer inferências valiosas para a construção de nosso senso crítico" (G6LB) e:

O curso e as disciplinas possuem muitas leituras de textos literários acompanhados de teóricos, e estes auxiliam muito a leitura dos literários e a conhecer diversos contextos, históricos etc, que fazem criar hábito e gosto maior pela leitura e cada vez mais, um melhor entendimento (G3LB).

De modo geral, a respeito dos textos teóricos e literários, observa-se que, além de aumentar o repertório, os alunos comentaram que a leitura desses textos auxilia no gosto pela leitura; no melhor entendimento; na mediação com os livros; com a construção do senso crítico; e os efeitos de sentido. A realização dessas leituras está atrelada a avaliações e trabalhos, segundo um aluno.

Textos teóricos são aqui considerados análogos aos chamados textos acadêmicos, relacionados ao curso e à disciplina cursada. No caso dos graduandos em Letras, a literatura aparece com frequência, pois não se trata apenas de uma leitura espontânea, mas parte das exigências do curso, e, portanto, muito realizada.

A criticidade na leitura também é mencionada por 22% dos alunos, um deles comenta: "na universidade temos acesso a textos teóricos que mediam nossa relação com os livros lidos e nos permitem fazer inferências valiosas para a construção de nosso senso crítico" (G6LB).

Os demais comentários a respeito da criticidade desenvolvida apontam para a necessidade de treinar para poder adquiri-la; que foi alcançada pela ampliação dos horizontes; com caminhos para a formação de um escritor consciente e pela prática constante de leitura e escrita, ou seja, esses estudantes consideram que o curso os auxiliou a ter um olhar mais crítico para as leituras realizadas.

A exigência de leitura novamente é destacada positivamente pelos alunos na formação leitora e escritora: 18% dos alunos participantes consideram que os muitos textos exigidos pelo curso para serem lidos e produzidos foram importantes na formação leitora e essa exigência é vista pela prática constante nas disciplinas do curso. 9% dos alunos expressaram a ampliação de conhecimento e capacidade de interpretação; outros 9% ressaltaram o incentivo por parte dos professores.

Os demais sujeitos consideraram que o curso contribuiu: "Ao abordar os assuntos de forma socio-histórica" (G5LB); ampliando as perspectivas linguísticas e literárias (G8LB); "de forma muito boa [...], mas poderia ser melhor ainda se alguns professores de algumas disciplinas se dedicassem mais as aulas" (G11LB); de forma "bem fraca" em leitura e "satisfatória" em escrita (G15LB); "De todas as formas. O curso me fez ler e escrever cada vez mais" (G17LB); e de forma "significativa" para a escrita mais abrangente e o aprofundamento teórico (G20LB).

Apesar de a maioria dos participantes considerar que o curso contribui positivamente em sua formação leitora, há alguns que não a consideram suficiente. Essa realidade pode apontar para a complexidade de formar leitores, que não é um processo simples, mas em constante avanço, com vistas à superação de barreiras e à ampliação das ações contributivas.

Em síntese, destaca-se que as contribuições do curso de **Letras da Univ. A** para a formação leitora e escritora dos alunos, segundo estes, são:

- Aumento do conhecimento, aprendizado, interpretação e entendimento sobre a língua e sobre teorias;
- Incentivo e acesso às obras literárias, autores e teorias;
- De forma integral, pois a leitura, literatura e linguagem são considerados objetos ou materiais de estudo e trabalho;
- De forma ampla/abrangente;
- Estímulo constante de leitura, apontamentos e sugestões de textos teóricos e literários.

As contribuições do curso de **Letras da Univ. B** para a formação leitora e escritora dos alunos, segundo estes, são:

- Utilização de textos teóricos e literários;
- Possibilita leitura crítica;
- A quantidade grande de textos exigidos para serem lidos e produzidos;
- Ampliação de conhecimento e capacidade de interpretação;
- Incentivo por parte dos professores.

No curso de Letras, o que mais se destacou, tanto numa instituição quanto em outra foi a ampliação de conhecimento e interpretação, bem como o uso dos textos teóricos e literários.

Quando se tem em vista a formação de leitores na universidade, ou seja, de sujeitos adultos alfabetizados, é necessário refletir sobre o que mais se pode oferecer, pensando no avanço das práticas leitoras desse sujeito, a fim de que sejam aprimoradas no sentido de profundidade e criticidade. Os elementos que se destacaram no curso de Letras podem ser uma possibilidade, juntamente com outras.

As disciplinas mais contribuintes na formação leitora e escritora dos alunos

Analisando as disciplinas citadas pela **turma 1 de Letras da Univ. A** como as mais contribuintes no que diz respeito à formação leitora e escritora, é possível listá-las de acordo com a incidência:

Produção de texto (50%)
 Teoria do texto Literário (40%)
 Literatura (20%)
 Literatura brasileira (20%)
 Literatura Portuguesa (20%)
 Linguística (20%)
 Todas as disciplinas (20%)
 Módulos (10%)
 Morfossintaxe (10%)
 Semântica (10%)¹⁶

As disciplinas relacionadas à Literatura e a disciplina de Produção de texto são as mais lembradas dentre todas as do currículo de Letras. Em alguns casos são citadas igualmente como contribuintes no aspecto de leitura e escrita, em outros casos, são destacadas de forma separada: de acordo com os informantes, para o aperfeiçoamento da leitura, as disciplinas de Literaturas contribuíram mais e, para o aprimoramento da escrita, a maior contribuição foi da disciplina de Produção de texto.

Sobre as disciplinas mais colaboradoras, um aluno considerou: "Produção de texto e Teoria literária. Na minha formação como leitora e produtora de textos, essas disciplinas foram essenciais" (G2L'A), outro ainda afirma que "Literatura brasileira/ Portuguesa na ênfase de leitura e produção de texto na formação de 'escritora'" (G3L'A).

As disciplinas citadas pela **turma 2 de Letras da Univ. A** como as mais contribuintes no que diz respeito à formação leitora e escritora, são listadas a baixo na ordem em que mais apareceram:

Produção de texto (30%)
 Análise do discurso (30%)
 Literatura (23%)
 Literatura Brasileira (23%)
 Literatura Portuguesa (23%)
 Teoria do texto Literário (15%)
 Metodologia (15%)
 Morfossintaxe (15%)
 Tópicos em estudos literários (7%)
 Análises de texto literário (7%)
 Linguística textual (7%)
 Sociolinguística (7%)
 Linguagem (7%)
 Narrativas de ficção científica (7%)
 Português para estrangeiro (7%)
 Módulos (7%)

¹⁶ Destaca-se que as porcentagens não fecham em 100% porque elas se referem à quantidade de alunos que mencionaram tal disciplina e muitos alunos citaram mais de uma disciplina.

Juntas, as disciplinas relacionadas à Literatura foram as mais lembradas. Sobre elas, foram feitos alguns comentários pelos alunos: "influenciaram a minha forma de analisar os textos literários" (G1L"A); "contribui nos debates, discussões feitas em sala" (G5L"A).

As disciplinas de Produção de texto e Análise do discurso também foram muito destacadas, sendo que, para um dos alunos,

Para a parte escrita creio que a disciplina de produção de texto, embora, pela constante mudança de professores ficou a desejar. Com relação à formação leitora, a análise do discurso contribuiu muito (G12L"A).

Um aluno considera que as disciplinas bases são: Análise do discurso, Produção de textos e Sociolinguística. Para outro aluno participante, as disciplinas de Literatura, Morfossintaxe, Produção textual, Análise do discurso, Metodologia contribuíram para a formação acadêmica e pessoal.

Outro aluno não citou nomes de disciplinas, pois considera contribuinte "as disciplinas em que temos os livros para ler e não só trechos ou capítulos - sejam estes de literatura ou teoria". Essa fala dá margem para inferir que fragmentos de um livro/obra é um elemento raso na formação de leitores.

15% dos alunos citaram a disciplina de Metodologia, cujo nome completo é Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, presente na 3º e 4º série em teoria e prática. Apesar da pouca incidência da MELP entre as disciplinas citadas pelos alunos da Univ. A, ela possui elementos para contribuir significativamente na formação leitora e escritora dos alunos.

Em relação às disciplinas citadas pela **turma única de Letras da Univ. B** como as mais contribuintes no que diz respeito à formação leitora e escritora, apresenta-se a seguir a listagem delas:

Práticas de leitura do texto literário (63%)
 Oficina de Leitura e de Produção Textual (31%)
 Linguística I, II, III (27%)
 Relacionadas à Literatura (22%)
 Literatura Brasileira (18%)
 Literatura Portuguesa (18%)
 Linguística Aplicada (13%)
 Literatura Brasileira: Poesia (13%)
 Literatura Brasileira: Narrativa (13%)
 Tópicos em Lit. Brasileira (9%)
 Tópicos em Lit. Portuguesa (9%)
 Todas das disciplinas (9%)
 História das Ideias Literárias (9%)
 Estágio (9%)
 Análise do Discurso (4%)
 Prat. Metodologias Educação Literária (4%)
 Cultura Clássica (4%)
 Prática formação de professores (4%)

A maioria dos participantes citou a disciplina de Práticas de leitura do texto literário como a mais contribuinte em sua formação leitora e escritora. Sobre ela, um aluno destacou:

A disciplina 'Práticas de leitura do texto literário' foi essencial para que eu aprendesse a ler criticamente gêneros líricos épicos e dramáticos; e também permitiram que escrevêssemos sobre esses gêneros (G16LB).

Destacamos das demais falas que a contribuição da disciplina de Práticas de leitura do texto literário foi no sentido de incentivar a prática de uma leitura crítica; conscientizar em relação à literatura; oportunizar o contato com diversos gêneros e obras; exercitar a leitura e escrita, fazendo-as melhorar; também a melhorar a interpretação e compreensão textual.

A disciplina de Oficina de Leitura e de Produção Textual, assim como as de Literatura foram também muito lembradas pelos participantes. Sobre elas seguem duas considerações:

As disciplinas relacionadas diretamente com a literatura e Oficina de leitura e produção textual. A contribuição acontece por estarem ligadas à prática da leitura e escrita de modo mais enfático (G20LB).

As disciplinas relativas à Literatura e também as de produção textual. As de literatura no sentido de trabalhar com textos importantes para a construção de uma base crítica necessária ao profissional de Letras e as de produção no que se refere às maneiras de produzir determinado gênero (acadêmico) (G22LB).

A criticidade e a prática de leitura e escrita são aspectos que aparecem nessas falas e que fazem com que os participantes sintam-se estimulados

nessas disciplinas. A Linguística é outra disciplina em destaque; a respeito dela um dos participantes mencionou:

Acredito que a disciplina de linguística Aplicada por considerar, tanto a leitura quanto a escrita como processos sociointerativos, contribui bastante à medida que considera o texto como ponto de partida para o ensino/aprendizado (G10LB).

De modo geral, as disciplinas de Prática de leitura e Oficina de leitura são as mais consideradas contribuintes na formação leitora e escritora muito por estarem relacionadas ao exercício constante da leitura. A Literatura também é uma disciplina em destaque que possibilita ao estudante adentrar num universo de obras diversas, das quais sempre há aquelas que causam profunda transformação na subjetividade do leitor.

Em síntese, as disciplinas mais contribuintes na formação leitora e escritora dos alunos do curso de **Letras da Univ. A**, segundo eles são:

- Produção de texto
- Teoria do texto Literário
- Literatura
- Literatura brasileira
- Literatura Portuguesa
- Linguística
- Análise do discurso
- Morfossintaxe
- Metodologia
- Todas as disciplinas
- Módulos
- Semântica
- Tópicos em estudos literários
- Análises de texto literário
- Linguagem
- Narrativas de ficção científica
- Português para estrangeiro

Em relação ao curso de **Letras da Univ. B**, as disciplinas mais contribuintes na formação leitora e escritora dos alunos, segundo eles são:

- Práticas de leitura do texto literário
- Oficina de Leitura e de Produção Textual
- Linguística I, II, III
- Relacionadas à Literatura
- Literatura Brasileira
- Literatura Portuguesa
- Linguística Aplicada
- Literatura Brasileira: Poesia
- Literatura Brasileira: Narrativa
- Tópicos em Lit. Brasileira
- Tópicos em Lit. Portuguesa
- Todas das disciplinas
- História das Ideias Literárias
- Estágio
- Análise do discurso
- Prat. Metodologias Educação Literária
- Cultura Clássica
- Prática formação de professores

No curso de **Letras**, o que mais se destacou, tanto numa instituição, quanto em outra, foram às disciplinas de Produção textual, as disciplinas sobre texto literário, as de Literatura (Brasileira e Portuguesa), as de Linguística, de Análise do discurso e "Todas as disciplinas".

Como o currículo de Letras não é exatamente igual em uma instituição e em outra, o que chamamos de Produção textual é intitulada "Produção de texto" na Univ. A e "Oficina de Leitura e de Produção Textual" na Univ. B. O mesmo ocorre com as disciplinas sobre o texto literário, na Univ. A é "Teoria do texto Literário" e na B é "Práticas de leitura do texto literário".

Fazemos aqui um destaque para a disciplina de Análise do discurso (AD). Na instituição A, a ementa dessa disciplina apresenta a caracterização da noção de discurso, as relações interdiscursivas e a noção de sujeito e também a aplicação dos estudos discursivos no campo da linguagem e a prática de análise.

Na instituição B, não há disciplina de Análise do discurso, porém o referencial bibliográfico da disciplina de Estudo das Interpretações compreende diversas obras que tratam da Análise do discurso. Assim como na Univ.A, também na Univ.B a disciplina de Análise do discurso se refere à matriz francesa com ênfase na prática de análise, que certamente é uma forma de se adentrar mais profundamente no universo de um objeto de leitura.

A análise de discurso de matriz francesa tem como principal formulador Michel Pêcheux, instituída no final da década de sessenta do século XX,

articulando a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, tem no discurso o objeto de investigação e de análise (ORLANDI, 2005).

A contribuição da disciplina MELP

No curso de Letras da Universidade A, a disciplina MELP é intitulada "Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura"; ela se dá na terceira série, com carga horária anual de 136 horas teóricas; na quarta série ela se repete, com 120 horas também teóricas.

As principais contribuições que a disciplina MELP oferece, de acordo com a **turma 1 de Letras da Univ. A**, foram subsídio para a preparação de aulas (20%); para a seleção e compreensão de texto (20%). Também o fato de estar atrelada ao estágio intitulado "Prática de ensino de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa: estágio" (20%). Alguns alunos também mencionam dicas de leitura recebidas na disciplina e outros consideram que as leituras são mais acadêmicas, como o estudo de documentos da Educação.

A reflexão é outro aspecto possibilitado pela disciplina MELP em relação à formação leitora e escritora e sobre as práticas de letramento, como apontam alguns participantes (20%), o que possibilita compreender o papel do professor, na tarefa de formar alunos, futuros professores reflexivos. A esse respeito, Libâneo (2008) expõe:

Tanto em relação ao professor crítico reflexivo, ao prático reflexivo ou ao intelectual crítico, penso que não chegaremos a lugar nenhum sem o desenvolvimento de capacidades e competências do pensar – raciocínio, análise, julgamento. Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo (LIBÂNEO, 2008, p. 76).

A disciplina se torna um meio para o professor possibilitar a aprendizagem e para isso é necessário assumir a postura esperada dos alunos: se queremos alunos críticos reflexivos, é preciso um professor crítico reflexivo, se queremos um aluno leitor e escritor assíduo, é preciso um professor leitor e escritor assíduo.

Formar professores críticos, reflexivos e ainda leitores assíduos não é algo que possua uma receita, nem tão pouco algo simples e rápido, mas uma construção que é realizada desde bem antes de entrar na universidade e que se

fortalece nela, nas vivências e conhecimentos adquiridos no cotidiano do curso, em sala de aula e nas extensões dela: biblioteca, projetos de pesquisa, ensino ou extensão, eventos e orientações, entre outros.

Assim como Saviani (1992) considera que o homem não se faz homem naturalmente, que não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir, mas aprende tudo isso, implicando um trabalho educativo, da mesma forma, não se nasce professor, mas se aprende a ser.

A principal contribuição que a disciplina MELP oferece, de acordo com a **turma 2 de Letras da Univ. A**, foi o conhecimento dos documentos oficiais da Educação, como PCN, Diretrizes, Parâmetros e DCEN (30%). Outros 30% consideraram que a disciplina não contribuiu significativamente.

Os demais entendem que a disciplina contribuiu para compreender o papel do professor leitor e do processo ensino e aprendizagem; outro, que a disciplina foi maçante, por conter um número grande de aulas; com apontamentos teóricos; com as redações e planejamento de aulas solicitados; com o "como se deve atuar em sala de aula"; com a análise e reflexão do método prático das aulas.

No curso de Letras da Universidade B, a disciplina MELP é intitulada "Metodologia do Ensino de Gramática", ela se dá no segundo semestre da quarta série com carga horária de 34 horas teóricas e 34 horas práticas.

Dos alunos da **turma única de Letras da Univ. B**, 36% não consideraram que a disciplina de Metodologia do Ensino de Gramática tenha contribuído especificamente na formação leitora e escritora, mas em outros aspectos como a prática docente, o ensino, a língua, a linguagem e a variação linguística. Uma das causas está na pequena carga horária.

Uma fala exemplifica o contexto apresentado anteriormente: "A disciplina, por ser muito curta, apenas 1 bimestre, pouco auxiliou na minha formação leitora e escritora. Uma coisa relevante foi a reflexão sobre o ensino no atual momento" (G12LB).

Os conhecimentos sobre a língua também foram destaque nas falas de 22% dos alunos, tanto sobre o ensino de língua quanto diferentes concepções de língua que induz a leitura de diversos textos, entender o funcionamento dela na Universidade e fora dela e as formas em que ela se manifesta.

13% dos alunos participantes fazem menção à densidade e variação linguística em relação a eles próprios e a seus alunos. Outros 9% disseram que a

disciplina proporcionou reflexão acerca do processo de ensino escolar e nas formas de abordar essa disciplina na escola.

Os demais consideram que a disciplina ensinou a ser crítico; que foi fundamental para novas práticas e métodos; que foi possível repensar o processo de leitura e escrita por meio do acesso a vários textos; contribuiu no ensino da escrita.

Como síntese, tem-se que as contribuições da Disciplina MELP para a formação leitora e escritora dos alunos do curso de **Letras da Univ. A** foram:

- Conhecimento dos documentos oficiais da Educação, como PCN, Diretrizes, Parâmetros e DCEN
- Preparação de aulas
- A disciplina não contribuiu significativamente
- Seleção e compreensão de texto
- Estar atrelada ao estágio
- Com a análise e reflexão do método prático das aulas
- Dicas de leitura
- Compreender o papel do professor leitor e do processo ensino e aprendizagem;
- A disciplina foi maçante por conter um número grande de aulas;
- Com apontamentos teóricos;

As contribuições da Disciplina MELP para a formação leitora e escritora dos alunos do curso de **Letras da Univ. B** foram:

- A disciplina não contribuiu significativamente
- Conhecimentos sobre a língua
- Densidade e variação linguística
- A disciplina proporcionou reflexão acerca do processo de ensino escolar e nas formas de abordar essa disciplina da escola
- A disciplina ensinou a ser crítico
- Foi fundamental para novas práticas e métodos
- Foi possível repensar o processo de leitura e escrita por meio do acesso a vários textos
- Contribuiu no ensino da escrita

No curso de Letras, ainda que os currículos sejam diferentes de uma instituição para outra, é possível observar que, nas duas instituições, há menção a respeito da disciplina não ter contribuído significativamente na formação leitora e escritora dos alunos. A carga horária foi um fator importante para essa situação, principalmente para os alunos da instituição B, que contaram com 68 horas, enquanto na outra instituição foram 240 horas.

No entanto, há muitos outros aspectos positivos que são possibilitados pela disciplina, como a reflexão, citada nas duas instituições, também conhecimentos sobre a língua e sobre os documentos oficiais da Educação, que, de alguma forma, podem contribuir na formação leitora e escritora dos alunos.

Aptidão e dificuldades na escrita acadêmica

Sabe-se que a universidade exige uma demanda por leitura e produção escrita em nível acadêmico, envolvendo cientificidade, normas, etc. Diante disso, questiona-se se há dificuldades na escrita desses trabalhos, quais são elas e o que é feito para superá-las.

Todos os alunos da **turma 1 de Letras da Univ. A** se consideram aptos para trabalhos acadêmicos, apenas um aluno comentou: "Sim. Apesar de ter marcado sim, possuo dificuldades em relação a concordância verbal" (G5L'A).

Na **turma 2 de Letras da Univ. A**, 92% dos alunos se consideraram aptos e apenas um não se considera assim, alegando: "Não. Ainda me falta proficiência por falta de tempo para empenho" (G10L'A).

Na **turma única de Letras da Universidade B**, 9% dos alunos não se consideraram aptos para a escrita acadêmica: "Foram desenvolvidas, pois tais dificuldades foram em razão de quando na entrega de trabalhos escritos não hoveram (sic) pedidos pra serem refeitos, com apontamento e erros e novas sugestões" (G5LB) e "Minhas dificuldades são de caráter estrutural, dificuldades particulares, me utilizo do auxílio de colegas" (G15LB).

Os outros 91% dos alunos se consideraram aptos e alguns comentaram: dois mencionaram que os professores poderiam ter se dedicado mais e terem feito a devolução dos trabalhos com apontamentos que os conduzissem a melhorar. Há também dificuldades com coesão textual, em transcrever as ideias, com a falta de tempo, a pouca prática e o pouco conhecimento sobre o assunto.

Como estratégias, os alunos participantes dizem solicitar a ajuda de colegas; também escrevendo e corrigindo; exercitando a escrita e dominando o assunto, além do próprio direcionamento que as disciplinas fazem para a formação do pesquisador.

Em síntese, a maioria dos integrantes de todas as turmas, tanto de **Letras** quanto de **Pedagogia**, se considera apta para a escrita acadêmica. Alguns, no entanto, apontaram **dificuldades**, que, em geral, são:

- Gramática
- Ortografia
- Concordância verbal
- Falta de tempo
- Expor ideias e ligá-las à outras
- Escrever e ler textos acadêmicos/teóricos por exigirem normas técnicas (ABNT)
- Domínio do conteúdo
- A não devolução dos trabalhos com apontamentos
- Coesão textual
- Compreensão
- Escrita resumida
- Falta de argumentos
- Falta de maior dedicação dos professores
- Pouca prática
- TCC

Muitas das dificuldades se referem ao pouco domínio de alguns elementos da Língua Portuguesa, domínio de conteúdo e transcrição de ideias; outras dificuldades são referentes à dedicação e à devolução de trabalhos corrigidos por parte dos professores e à falta de tempo.

Ante as dificuldades na escrita do texto acadêmico, solicitou-se que comentassem as estratégias que utilizam a fim de superá-las. Em geral, nos dois cursos, essas **estratégias** são:

- Auxílio junto a pessoas que sabem mais (monitores, colegas)
- Exercício de leitura e escrita
- Dicionário e livros de português
- Releitura
- Fichamentos
- Pesquisa
- As disciplinas proporcionam formação do pesquisador
- Domínio do assunto
- Escrevendo e corrigindo
- Necessidade de espaço adequado
- Pesquisa no site Google
- Grupos de estudo
- Orientadora de TCC contribuiu
- Fazendo relatos
- Tempo disponível
- Fazendo tópicos

Consultar o outro mais experiente é a estratégia mais utilizada pelos participantes, que também consideraram fortemente a prática de leitura para superar as dificuldades, além da utilização de outros suportes como pesquisa em livros, dicionários e internet e tratamento do texto com releitura, fichamentos e tópicos.

O domínio do conteúdo ou do assunto foi mencionado tanto como uma dificuldade quanto como algo que contribuiu, no sentido de que quanto mais se sabe sobre o tema, maior facilidade na escrita sobre ele. O mesmo ocorre com a falta de prática de leitura, superada com o exercício constante, que também facilita na escrita.

A (in)suficiência da formação leitora e escritora advindas da Educação Básica ante demandas da universidade

Dentre os alunos da **turma 1 de Letras da Univ. A**, metade fez a Educação Básica na **escola pública** e todos acreditam que a formação leitora e escritora não foi suficiente para suprir as demandas de leitura e escrita na Universidade. Essa insuficiência dá por motivos como: leitura de poucas obras; não houve aprendizado adequado de resumo; ensino de metalinguística e textos escolares que não contribuem na formação leitora crítica; literatura para fins direcionados; sem acesso a alguns textos; e sem aprofundamento em produção de texto. Um desses alunos disse:

Acredito que não foram suficientes em ambos aspectos. O aprendizado não foi o suficiente em produção de um simples resumo, resenha. Senti tal dificuldade no primeiro contato com a faculdade (G3L'A).

Dos 40% que fizeram a Educação Básica em **escola pública e particular**, um considera que a formação leitora e escritora foi suficiente devido à exigência semanal de leitura e produção de texto, outro não considera a formação suficiente, pois deveriam priorizar mais a leitura na disciplina de Português, o outro ainda mencionou o papel da família como maior contribuidora.

Um participante cursou a Educação Básica totalmente na escola **particular**, e ainda que tenha considerado que sua formação foi suficiente, de acordo com ele, o amadurecimento enquanto leitor e escritor ocorreu no ensino superior.

Dos alunos da **turma 2 de Letras da Univ. A**, 61% fizeram a Educação Básica totalmente na **escola pública** e todos consideram que a formação leitora e escritora não foi suficiente. Esses 61% mencionam buscar, por conta própria, a superação das dificuldades e que elas são principalmente relacionadas à gramática, literatura, gêneros textuais, também pela exigência de leitura e interpretação de textos considerados "fracos"; pela metodologia; por ter sido feito no ensino de jovens e adultos e pelo tempo fora da escola antes de entrar na universidade.

Os 15% que estudaram na **escola pública e particular** divergem: "Sim. Tinha aula de interpretação de texto e redação, o que me fez chegar a universidade sem grandes dificuldades" (G6L"A) e "Não. Acredito que não houve incentivo a leitura de livros, principalmente" (G12L"A). O incentivo pode ocorrer de variadas formas e pode se constituir em fator primordial na formação de um leitor.

Dos que estudaram totalmente na **escola particular**, 15% deles consideraram que a formação leitora e a escritora foram suficientes, pois houve muita produção de texto e incentivo à leitura; pelo amparo pedagógico: oficinas de teatro, leitura, escrita, passeio ao museu da língua portuguesa e o incentivo dentro de casa, a partir de pessoas que amam ler e escrever. E 7% não considerou suficiente sua formação, mas foi destacada a influência da mãe.

Dentre os alunos da **turma única de Letras da Univ. B**, 77% são advindos da **escola pública**, dentre eles, 9% consideraram suficiente sua formação leitora e escritora por ter notado melhorias no ensino após ficar um período afastado dos estudos:

Sim, mas porque eu buscava, não porque a escola me proporcionava/incentivava. Sempre gostei muito de ler e me interessava por isso, o que sempre me atraiu também foi escrever, devido a isso escolhi o curso que faço, para desenvolver melhor essas habilidades (G17LB).

O gosto pela leitura contribui estimulando o sujeito a buscar e avançar ante desafios surgidos, como o pouco incentivo da escola. Os demais 68% advindos da escola pública não consideraram suficiente a formação leitora e escritora que desenvolveram na Educação Básica e a razão mais apontada foi a não formação do leitor crítico, devido a práticas mecanizadas e sem reflexão:

Minha formação não foi suficiente por a Educação Básica nos formar apenas como mero reprodutores e não cidadãos críticos (G2LB).

Minha formação na Educação Básica não foi suficiente para suprir as demandas da Universidade, visto que baseou-se, em relação à leitura em um processo mecânico de decodificação das palavras (G10LB).

A minha formação na Educação básica não foi suficiente, pois chegamos a universidade com um nível de leitura acrítico, tomamos o que está escrito sempre como verdade absoluta. Na universidade é que desenvolvi essa (e outras) habilidades, para compreender de fato os textos (G16LB).

Da mesma forma que apontaram um ensino não crítico, a figura do professor diante desse ensino também foi lembrada, pois a forma como ministraram suas disciplinas é destacado pelos alunos como fragmentada ou descontextualizada. Um deles comenta:

A formação leitora e escritora que tive na Educação básica não foi suficiente, pois os professores, devido ao tempo, não davam leituras diversas, apenas explicavam teorias com exercícios descontextualizados, que não incentivavam o desenvolvimento da escrita (G13LB).

Ainda sobre o ensino, alguns alunos (9%) mencionaram que a formação leitora e escritora na Educação Básica (E.B.) foi insuficiente, por não ter sido muito exigido o desenvolvimento da escrita e dos gêneros textuais. Outros 9% destacaram que a formação na E.B. foi importante e significativa, mas não foi suficiente para dar suporte para os conteúdos da Universidade.

Os demais fizeram considerações como: deficiência nos aspectos de coesão e coerência; gramática e gêneros; ausência da disciplina de Literatura no Ensino Fundamental e Médio; e a busca por conteúdos externos aos da aula para suprir as dificuldades.

Os últimos 23% dos alunos são advindos de **escola particular** e destes, 9% consideraram que a formação leitora e escritora foi suficiente devido ao fato de sempre ter gostado de ler, motivo de ter feito o curso de Letras; e por ter tido um bom ensino, principalmente em relação aos gêneros textuais.

Os outros 14% não consideraram suficiente sua formação por motivos como: desconhecimento de teorias e autores literários importantes; por lacunas entre a literatura e a história/sociedade e o aprofundamento em poesia e narrativa; por ter contribuído pouco com a leitura e escrita da graduação.

Observa-se que a maioria dos participantes desta turma se sentiu insegura ao ingressarem na universidade, por não ter tido um respaldo na Educação

Básica em termos de leitura e escrita, conhecimento imprescindível num curso universitário que exige criticidade na leitura e produção de textos.

Em síntese, no curso de **Letras da Univ. A**, em geral, os participantes apontaram como deficiências da Educação Básica a falta de incentivo à leitura, destacando o papel da família como maior contribuidora; o trabalho com textos escolares sem aprofundamento e que não contribuíram com a formação leitora crítica; a utilização de literatura para fins direcionados; e a necessidade de se buscar, fora da escola, a superação das dificuldades.

Em relação aos que consideraram suficiente a formação leitora e escritora que tiveram na E.B., os participantes mencionaram que o diferencial foi a exigência frequente, por parte da escola, de leitura e produção de texto, além do incentivo tanto da escola quanto da família.

No curso de **Letras da Univ. B**, em geral, os participantes apontam como deficiências da Educação Básica a não formação do leitor crítico, devido a práticas mecanizadas e sem reflexão; o pouco incentivo; o trabalho fragmentado e descontextualizado dos professores; a pouca exigência de escrita; o pouco trabalho com os gêneros textuais; a ausência de Literatura; e a necessidade de buscar por conteúdos externos aos da aula para suprir as dificuldades.

Dentre os que consideraram suficiente a formação leitora e escritora da E.B. a justificativa principal foi sempre ter gostado de ler e por buscar além do que a escola proporcionava. O gosto pela leitura, para esses participantes, contribuiu para que eles avançassem e conseguissem superar as dificuldades.

Em geral, os alunos de Letras (da Uni. A e B) destacaram que a formação leitora e escritora propiciada na Educação Básica foi insuficiente devido ao pouco incentivo; aos textos que não visavam a formação leitora crítica; a ausência de Literatura ou seu uso para realizar uma tarefa; e a necessidade de buscar além do que a escola oferecia. Aqueles que consideraram suficiente, destacaram o gosto pela leitura, a prática constante e o incentivo.

Destacamos que, a respeito da questão "A sua formação leitora e escritora na Educação Básica foi suficiente para suprir as demandas por leitura e escrita na universidade?", os dados possibilitaram apreender que duas informações são recorrentes em todas as turmas, tanto de **Letras** quanto de **Pedagogia**: 1) a maioria dos alunos é advinda de escola pública, 2) também a maioria não considera

suficiente a formação que tiveram em leitura e escrita na E.B. para as demandas da universidade.

Mesmo a maioria dos alunos de todas as turmas, tanto de Letras quanto de Pedagogia, considerando insuficiente a formação em leitura e escrita que teve, afirmou, em outro momento, se considerar apta para a escrita de textos acadêmicos. Ressalta-se que alguns alunos destacaram que buscam outros meios de suprir a carência da Educação Básica e que muitos outros consideraram suficiente a formação que tiveram, mesmo assim, as informações se mostram divergentes: ao mesmo tempo em que se consideram aptos para a escrita acadêmica, dizem não terem tido uma formação suficiente para as demandas da universidade e sentem muita dificuldade com leitura e escrita.

Como complemento a esses dados, a fala dos professores a respeito da formação leitora e escritora de seus alunos também revela uma realidade de muita dificuldade por parte dos alunos.

Letras: o que dizem os professores

Apresentamos a seguir os dados obtidos por meio de questionário aplicado aos docentes do curso de Letras das duas instituições, A e B. Alguns códigos foram utilizados na tabulação e análise dos dados, pensando-se na preservação da identificação dos sujeitos e das instituições, cujos significados são apresentados abaixo:

Universidade A: A
Universidade B: B
Letras: L
Docente: D

A formação leitora e escritora dos graduandos para as demandas de um curso universitário

Dentre os 4 professores do curso de **Letras da Univ. A**, que participaram da pesquisa, 2 consideraram que a formação leitora e escritora de seus alunos é suficiente para as demandas da universidade. Um menciona que as disciplinas que tratam de leitura e escrita consideram as mais recentes teorias

acerca do texto "como os gêneros textuais, tipologia textual, semântica argumentativa, linguística textual, todas ancoradas na perspectiva sociointeracionista em busca da formação de um leitor maduro e crítico" (D1LA).

O outro, também faz referência à formação crítica dos alunos, afirmando que "temos, em cada conteúdo, o cuidado de aprimorar a capacidade de leitura crítica, diversificando obras, autores, teoria e crítica" (D4LA). Já os demais professores apontam algumas dificuldades que observam a respeito de seus alunos:

Entendo que a maioria dos alunos têm dificuldades no âmbito da "formação leitora e escritora" tanto no que se refere à capacidade de ler e produzir textos da esfera acadêmica, quanto à capacidade de leitura e produção relacionadas mais especificamente aos conteúdos do ensino e da formação de professores em língua portuguesa (D2LA).

Esse professor ainda comenta as ações que realiza para auxiliar nessas dificuldades, como a procura por articular os conteúdos teóricos a uma dimensão prática, por meio da constituição de grupos de discussão dos alunos sobre os seus estágios, seguidos de avaliação crítica dos procedimentos adotados e de sua relação com os fundamentos teóricos.

Por fim, um participante (D3LA) faz considerações acerca do repertório de leitura de seus alunos: "O repertório de leituras literárias e não-literárias de meus alunos do curso de Letras/Português é pequeno, quer no período anterior à entrada na (Univ. A), quer durante o curso".

Ele menciona que, em relação aos clássicos da literatura brasileira e universal também, são poucos os que decidem fazê-las, e que "a leitura de textos não-literários, em geral, resume-se à internet; poucos são os que têm hábito da leitura de revistas e jornais", pois preferem ouvir o que está na moda."Existem louváveis exceções; mas essas deveriam ser a regra..." (D3LA), afirma o docente.

Os dois professores do curso de **Letras da Univ. B**, participantes da pesquisa, não consideram que a formação leitora e escritora de seus alunos seja suficiente para as demandas da universidade, pois eles leem pouco, normalmente leituras obrigatórias, segundo um docente (D1LB).

Como estratégias sugeridas, um dos docentes destaca a importância do conhecimento prévio, estratégias de leitura e gêneros textuais trabalhados a partir de textos atuais, que produzem uma discussão crítica; além de discussões no início da aula a partir de um fato político ou social (D2LB).

O outro docente (D1LB) usa termos como "haveria a necessidade de leituras complementares [...]" e "Penso que a única estratégia seria fazê-los perceber a atualidade e relevância da literatura [...]" que não deixam claro se são ações praticadas ou idealizadas.

A literatura, os gêneros textuais, as estratégias de leitura e as discussões a partir de um texto são meios que podem favorecer a formação leitora crítica ao ampliar a percepção do sujeito sobre o objeto de leitura, ou seja, dar-lhe condições para ir além da análise superficial do texto, o que depende muito da concepção de leitor que o professor pretende formar.

Em geral, dos 6 docentes do curso de **Letras**, a maioria considera insuficiente a formação leitora e escritora dos alunos para as demandas da universidade; as dificuldades apontadas foram: capacidade de ler e produzir textos acadêmicos; repertório pequeno de literatura, revistas e jornais; e pouca leitura. Os professores que consideraram suficiente a formação leitora e escritora de seus alunos mencionaram que buscam a formação leitora crítica nas disciplinas e diversificam obras.

Em geral, os professores procuram contribuir articulando teoria e prática, também por meio de grupos de discussão, textos complementares, literatura, conhecimento prévio, estratégias de leitura, gêneros textuais, textos atuais e cotidianos, além de discussão crítica.

Ainda que os docentes apontem as dificuldades dos alunos com leitura e escrita e considerem insuficiente a formação deles naqueles aspectos, recorda-se que a maioria dos alunos de Letras considera-se apta para a escrita de textos acadêmicos.

A contribuição da disciplina ministrada

Dos 4 participantes do curso de **Letras da Univ. A**, dois deles buscam contribuir com a formação leitora e escritora de seus alunos, em suas disciplinas, por meio da conscientização e da reflexão: conscientização do aluno a respeito dos recursos de linguagem, se utilizando do trabalho de análise linguística (D1LA) e da reflexão:

Principalmente por buscar uma (re)significação da teoria, articulando-a à prática em sala de aula. Entendo que encontrar significado na reflexão expressa na teoria e, por extensão, produzir reflexão relevante – ambas articuladas à dimensão prática – contribui na formação de leitores e produtores de textos cada vez melhores (D2LA).

A intenção final desses professores, de acordo com suas falas, é que seus alunos se tornem produtores de texto mais perspicazes à textualidade e cada vez melhores. Os outros dois citam a literatura proposta: "Ao propor leituras críticas de obras da Literatura Brasileira, procuramos oferecer repertório de teóricos e críticos para que a leitura seja aprofundada em cada etapa da disciplina" (D4LA) e,

A disciplina e, por conseguinte o discurso do professor, visa a alargar o horizonte cultural dos alunos, associando a metodologia à formação humanista. São constantes as alusões a obras literárias, revistas especializadas, filmes clássicos, MPB, teatro, culinária, dança, etc, incentivando-os a acessarem tais informações pela internet. Alguns atendem às indicações (D3LA).

Dois professores (D3LA e D4LA) procuram fazer indicações ou oferecer leituras e conhecimentos teóricos que são mais do que complementares, contribuem para criticidade e ampliação de possibilidades diante das leituras obrigatórias da disciplina. O aluno conta com liberdade para aceitar as indicações.

Os professores se utilizam da Literatura e outros gêneros, além de reflexão e conscientização em suas disciplinas para conduzir os alunos rumo a uma prática de leitura mais ampla, pois compreendem essa necessidade. Essas ações articuladas podem criar uma oportunidade propícia para a formação de leitores críticos.

No curso de **Letras da Univ. B**, a preocupação em levar o aluno a compreender a leitura para além do superficial é destacada na fala de um docente, além de levar os alunos ao reconhecimento dos vários tipos, níveis e apresentando estratégias de leitura e debates dos textos de apoio (D2LB). O outro docente (D1LB) procura contribuir com a formação leitora e escritora de seus alunos nas obras literárias lidas e indicadas.

O docente (D2LB) também faz referência à utilização de textos de apoio que tratam de questões sócio-históricas e econômicas do país, promovendo debate sobre eles. Relacionar o conteúdo da disciplina com questões mais amplas, por meio de textos de apoio, contribui para a formação do aluno não só como leitor,

mas também como cidadão, além de exigir um exercício de relação e reflexão com os textos bases.

Nessa mesma direção, Freire afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção" (FREIRE, 1996, p.22). Da mesma forma, é necessário dar condições para que o aluno se torne um leitor consciente de si e de seu entorno.

Em síntese, de acordo com os professores de **Letras** participantes da pesquisa, suas disciplinas contribuem para a formação leitora e escritora dos alunos por meio de: leitura e indicação de obras e de outras leituras; conscientização; reflexão; literatura; estratégias de leitura; textos de apoio; debates; ampliação de conhecimento prévio; e o reconhecimento dos vários tipos e níveis de leitura.

Observamos que para além da prática em sala de aula de leitura e escrita de textos obrigatórios e de apoio, os professores procuram fazer indicações de literatura e estimular o pensamento, buscando um nível de leitura mais profunda, mais crítica, por observarem a dificuldade dos alunos nesse quesito, como apontado por eles anteriormente.

No que tange o uso do texto, é preciso se atentar para o dizer de Geraldi a esse respeito:

Uma seleção de textos que desconsidere os leitores em formação, a obrigatoriedade de leitura de textos estéticos que nada dizem a estes leitores, a surdez do mediador às vontades e opções de seus alunos são os caminhos certos do fracasso (GERALDI, 2013, p.47).

Essa reflexão vem ao encontro do conflito presente nos dizeres dos professores, que, por um lado dizem contribuir com suas disciplinas na formação leitora e escritora dos alunos, principalmente se utilizando de textos, e, por outro lado, apontam uma série de dificuldades que os alunos possuem. Em outras palavras, se as disciplinas contribuem, porque os alunos não aprendem? A resposta pode estar na seleção dos textos trabalhados.

A mesma realidade é vista no curso de Pedagogia. O mediador precisa estar atento aos materiais que utiliza em suas aulas, aliar a teoria com os aspectos citados por Geraldi (2013), como por exemplo, textos que façam sentido ao

aluno. Mediar a relação leitor-texto-autor pressupõe preparar um caminho que diminua os tropeços do leitor no contato com a leitura.

A contribuição do curso

No curso de **Letras da Univ. A**, um dos docentes considera que além das disciplinas da área, como Produção de texto, Linguística Aplicada e Semântica, a maior contribuição do curso para a formação de leitores e escritores mais críticos, segundo ele, está na "disseminação dos projetos de pesquisa, ensino e extensão. [...] Também as disciplinas especiais [...]" (D1LA).

Outro docente (D2LA) fez considerações acerca da evolução da área de Letras/Linguística nas últimas décadas, destacando que a Linguística Aplicada constitui-se como cenário de interlocução com outras áreas de conhecimento, contribuindo, no âmbito do ensino e da formação de professores, com relevantes discussões sobre gêneros discursivos e letramento, que defendem um trabalho com a leitura e a escrita em diálogo também com os conhecimentos para além dos muros das diferentes instâncias formativas e que a Literatura possibilita pensar uma renovada e dinâmica relação autor-texto-leitor. No entanto, finaliza dizendo:

Porém, infelizmente, refiro-me aqui apenas às potencialidades da nossa área para a "formação leitora e escritora" dos alunos, já que, na maioria dos casos, estas e outras discussões ainda passam longe da programação curricular regular dos cursos de graduação – estando alocadas muito mais em projetos de pesquisa, eventos, pós-graduações, iniciações científicas, dentre outras. Nestes termos, a "formação leitora e escritora" dos alunos acaba se limitando, quase sempre, ao desenvolvimento da capacidade de ler e produzir textos da esfera acadêmica (D2LA).

Dois docentes (D1LA e D2LA) citam a participação nos "projetos de pesquisa" como uma ação contributiva do curso, assim como iniciação científica, evento e projetos de ensino e extensão, além de algumas disciplinas especificamente. Essas ações estimulam o aluno a ser pesquisador, o que conseqüentemente requer ser também um leitor e escritor assíduo.

Um docente menciona que as três grandes áreas do curso são voltadas para a leitura científica e artística, diz ainda que "o número de autores, obras, páginas de leituras é enorme, visando à leitura crítica, reflexiva" (D3LA). No

entanto destaca que seria ingênuo acreditar que todos os alunos do curso de Letras se tornam leitores críticos competentes para agir no Ensino Básico como formadores de leitores críticos: "é necessário o trabalho de formação continuada destes profissionais" (D3LA).

Dessa fala é possível inferir que a quantidade de leitura que o curso exige não tem sido condição suficiente para que todos os alunos se tornem leitores críticos formadores de outros leitores, possivelmente porque formar leitores críticos não passa apenas pela quantidade, mas exige outras condições, como aponta Silva (1998):

Ensinar a ler criticamente significa, antes de mais nada, dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda, ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológicos-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos (SILVA, 1998, p.30).

O docente por último mencionado (D3LA) ainda considera que esse nível de leitura crítica só é alcançado na formação continuada, demonstrando as poucas condições da graduação ante essa realidade. Por fim, há um docente (D4LA) que afirma que a contribuição do curso se dá "estimulando as leituras nacionais e estrangeiras; oferecendo a diversidade de gêneros; discutindo teorias e críticos". Dois docentes (D3LA e D4LA) mencionam a leitura de diversas obras como contribuidoras.

Esses últimos docentes enfatizam a necessidade da diversificação, seja de gêneros, seja de obras, sendo que ela pode se mostrar como uma ponte para chegar a uma quantidade maior de alunos, tendo em vista que os alunos possuem interesses particulares e quanto maior a diversidade de leituras, mais chance de se aproximar dos interesses diversos.

Enquanto um docente do curso de **Letras da Univ. B** destaca o papel das linhas de pesquisa e interpretação literária, o outro docente aponta para as disciplinas como a maior contribuição que o curso pode oferecer e, em se tratando de sua disciplina,:

Meu objetivo é concluir a disciplina oferecendo as ferramentas necessárias para o conteúdo ministrado e, também, despertar nos alunos a busca pelo conhecimento de questões sócio-históricas políticas sociais do país em que vive e também do mundo. Nem sempre todos os alunos conseguem assimilar esses aspectos. A esperança é que, no decorrer do curso e

passado por várias disciplinas e conteúdos diferenciados, o aluno chega ao final do curso capacitado a ser um bom leitor e um bom escritor. Além disso, ele deve estar preparado para também formar leitores e escritores capacitados (D2LB).

Assim como esse docente, outro da Univ. A também comentou que nem sempre a realidade é condizente com o esperado, uma vez que nem todos os alunos correspondem às suas expectativas. Os dois professores da Univ. B ainda mencionam que o objetivo do curso é a formação integral e, das disciplinas, a formação de repertórios críticos, sendo possível inferir que objetivam romper com a fragmentação no ensino.

Letras: o que dizem os coordenadores

As entrevistas ocorreram com coordenadores do curso de Letras da Univ. A e B, com o uso de gravador mediante aceitação verbal e escrita. A entrevista foi do tipo estruturada, contendo apenas duas questões previamente definidas. As siglas utilizadas foram:

Universidade A: A
Universidade B: B
Letras: L
Coordenador: C

Contribuição do curso para a formação leitora e escritora dos alunos.

Na entrevista realizada com o coordenador do curso de **Letras da Univ. A**, foi possível apreender informações que foram além da formação leitora e escritora, englobando a estrutura do currículo, que perpassa os quatro anos do curso. Respondendo à primeira questão, o coordenador esclareceu:

Considerando de fato o todo, assim que dá para construir uma resposta, porque a maioria das disciplinas do curso o que ela vai fazer? Ela vai instrumentalizar o aluno com relação à utilização da língua, por exemplo, tanto no sentido de produzir, quanto de avaliar [...]. Dentro do currículo nós sempre vamos explorar três aspectos, são três os grandes eixos do curso: Metodologia, Língua Portuguesa e Literatura [...]. Então olha só, pensando na área da literatura, tem a linguagem como manifestação artística, dentro da Metodologia o profissional de Letras, na Língua Portuguesa, por exemplo, morfossintaxe que vai trabalhar a gramática em si, vamos dizer assim a construção da frase, verbo... (CLA).

O coordenador, a seguir, mencionou o funcionamento do curso ao longo dos quatro anos, destacando os aspectos de formação leitora e escritora. No primeiro ano, esclarece que o curso lida com o profissional de Letras, que além do ensino pode também trabalhar como crítico literário, explorando o texto como um todo, a partir dos instrumentos da teoria da literatura, fazer avaliação, considerar o que a própria teoria já produziu.

Desde o primeiro ano do curso de Letras o aluno trabalha na disciplina de "Produção de texto" com o texto enquanto manifestação artística, as várias possibilidades do texto literário, os efeitos de sentido que ele constrói, considerando que "cada professor tem uma maneira de trabalhar e ele sempre vai direcionar o foco dele de uma maneira condizente com a formação [...]" (CLA).

No segundo ano, diz o coordenador, continua a linguística e a literatura, trabalhada com foco mais direcionado: a literatura brasileira, a portuguesa e a teoria do texto literário, instrumentalizando o aluno, além de algumas disciplinas de Língua Portuguesa, como a semântica, a morfossintaxe e a linguística, nas quais o aluno vai descobrir os efeitos de sentido que os recursos da Língua favorecem dentro de um texto. O coordenador continua afirmando:

Então de uma maneira ou de outra, vamos dizer assim, sendo bombardeado de todos os lados, o aluno está sendo instrumentalizado tanto pra escrever né, vamos dizer assim, na produção... na habilidade escritora, quanto também na habilidade leitora (CLA).

No terceiro ano, segundo o coordenador, começa a ser inserido, dentro do currículo, o direcionamento para o aluno no sentido da metodologia e a devida escolha do texto em relação às temáticas contemporâneas: direitos humanos, meio ambiente, relações étnico-raciais. "Então a Metodologia da Língua Portuguesa vai favorecer no sentido de avaliar o próprio livro didático e os textos que são colocados dentro desse livro didático: se eles estão atendendo, se não estão marginalizando [...]" (CLA).

No quarto ano continua o trabalho com o eixo literatura: períodos e estilos; literatura brasileira e análise de textos literários. A Língua Portuguesa na sociolinguística, e a Análise do Discurso e a Metodologia. O coordenador finaliza sua fala, generalizando:

Mas pensando em formação leitora escritora eu acho como um todo, todas as disciplinas tendem a contribuir nesse sentido né, porque a gente tá explorando as possibilidades da língua né, seja através... eu falei muito do texto literário, mas também a gente trabalha muito com propaganda, com charge, vários gêneros, então dentro dos variados gêneros (CLA).

De modo geral, é possível destacar da fala desse coordenador que a contribuição do curso de Letras da Univ. A com a formação leitora e escritora de seus alunos se refere à instrumentalização dos alunos com relação à utilização da língua, por meio das disciplinas.

Nas disciplinas, são trabalhados aspectos que compõem a Língua Portuguesa e que dão subsídio à formação de leitores e escritores, citados pelo coordenador: produção, linguagem considerada como manifestação artística, gramática, exploração do texto e sua devida escolha, efeitos de sentido, avaliação, literatura brasileira e portuguesa e avaliação do livro didático.

Todos os aspectos citados acima são desenvolvidos pelas disciplinas ao longo do curso, formando o que o coordenador chamou de "bombardeio que atinge os alunos", instrumentalizando-os para a habilidade leitora e escritora. Para ele, todas as disciplinas contribuem no sentido de explorarem as possibilidades da língua, além do trabalho com gêneros diversos.

Na entrevista com o coordenador do curso de **Letras da Univ. B** ele apresentou algumas disciplinas que têm contribuído com a formação em leitura, como é o caso das relacionadas à literatura, além de comentar a realidade da formação leitora dos alunos do curso:

[...] Os componentes curriculares, eles são organizados de forma que contemplem a formação leitora tanto na língua materna quanto na língua estrangeira né. Na língua materna a gente tem algumas disciplinas específicas que abordam a leitura, tanto dessas disciplinas específicas do campo da linguagem da Língua Portuguesa como da Literatura, as disciplinas de Literatura tem contribuído muito para a formação de leitura, mais, talvez, que as disciplinas da área de linguística, porque a preocupação nossa no curso de Letras, tendo em vista o perfil do aluno que nós recebemos do Ensino Médio, ele tem um déficit em leitura e em estudos gramaticais também (CLB).

As dificuldades em leitura advindas da Educação Básica mencionadas anteriormente são de novo lembradas quando o coordenador comentou sobre uma disciplina intitulada "Oficina de Leitura e Produção textual", ao afirmar que mesmo sendo diretamente ligada à formação leitora e escritora dos alunos, ela sozinha não se mostra suficiente:

[...] nós temos uma disciplina específica que é a Oficina de Leitura e Produção Textual, que tá na primeira série, que aí trabalha com a base um pouco mais discursiva, mas ela não dá conta. Os professores normalmente relatam a dificuldade dos alunos com relação à leitura e à produção escrita nessa Oficina de Leitura e Produção Textual que é o que a gente trabalha a leitura né (CLB).

O coordenador ainda comenta que essa disciplina se dá apenas no primeiro ano, então os professores trabalham com determinados gêneros textuais para que os alunos se apropriem da formatação de alguns deles, principalmente os gêneros de caráter acadêmico, que os alunos não têm muito contato: artigos, resumos, resenhas.

O coordenador finaliza reafirmando que a formação de leitura está mais atrelada às disciplinas de estudos literários, pois os alunos têm que ler, compreender, interpretar, etc., mas que a maior concentração está "nas disciplina de caráter tradicional e formalista pra estudar regra gramatical mesmo" (CLB).

É possível destacar, da fala do coordenador do curso de Letras da Univ. B, que os alunos apresentam muitas dificuldades com leitura e escrita, advindas da Educação Básica, percebidas principalmente na disciplina de Oficina de Leitura e Produção Textual que, juntamente com as de literatura, proporcionam uma formação mais voltada à área de leitura. Os professores, diante dessa necessidade, buscam trabalhar com o gênero acadêmico, leitura e interpretação; no entanto, o estudo em torno das regras gramaticais prevalece.

Em síntese, para os dois coordenadores a maior contribuição do curso está nas disciplinas, ou pelo menos, em algumas delas. Em Letras, na Univ. A, são citadas as disciplinas de Produção de texto, MELP, e Literatura; em Letras, da Univ. B, as disciplinas de Literatura são as mais contribuintes, juntamente com a de Oficina de Leitura e Produção Textual. Os dois coordenadores de Letras também mencionam o uso de gêneros textuais, principalmente o acadêmico, como estratégia para a formação leitora e escritora.

As disciplinas mais diretamente contributivas

O coordenador do curso de **Letras da Univ. A** considerou que as disciplinas mais contribuintes são a de Produção de Texto, as quais, segundo ele, deveria ganhar um *status* maior no curso, porque a carga horária é um pouco tímida;

e as duas disciplinas de Metodologia (Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e II - MELP).

A disciplina de Produção de texto ocorre apenas no 1º ano do curso com uma carga horária de 68 horas práticas; sua ementa corresponde a "Estruturação de textos voltados para as reflexões desenvolvidas nos módulos". Já a de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – MELP se desenvolve com 136 horas teóricas no 3º ano do curso e 120 horas teóricas no 4º ano. O coordenador dá maiores detalhes a respeito dessa disciplina no terceiro ano:

A Metodologia em si, trabalha o quê? Concepções de Linguagem, objetivos e destinos de Língua Portuguesa e Literatura, gêneros discursivos e ensino, então você vai trabalhar com as várias modalidades de gênero né, as práticas de leitura, de análise linguística e de produção textual (CLA).

Correspondendo ao que o coordenador citou, na ementa de Metodologia de Língua Portuguesa I consta "Concepções de Linguagem e Ensino de Língua Portuguesa. Objetivos do ensino de Língua Portuguesa. As práticas de leitura, de análise linguística e de produção textual".

As práticas de leitura e produção textual presentes na ementa são ações que antes de chegar aos futuros alunos desses graduandos, passam primeiramente por eles, no sentido de lhes auxiliar nos aspectos de leitura e escrita a fim de que tenham condições de ensinar sobre eles. As concepções de linguagem tem influência no que e como ensinar, pois a linguagem quando compreendida como lugar de interação social permite práticas de leitura e escrita mais amplas.

O quarto ano do curso a disciplina MELP, segundo o coordenador, promove o estudo das propostas curriculares e a análise de livro didático de Língua Portuguesa e Literatura, considerando as orientações vindas do Governo Federal e Estadual quanto à gênero, às relações étnico-raciais, à questão feminista e à literatura homoerótica, tudo o que é contemporâneo, observando como isso aparece no material do professor em sala de aula.

Essas orientações são partes constituintes nas propostas curriculares a fim de superar a reprodução dos mecanismos relativos à dominação masculina e heteronormativa. A escola é uma instituição que ainda tem um percurso a avançar para romper com o preconceito e a violência de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica.

Observando o programa da disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa II, presente no 4º ano do curso, sua ementa apresenta o que o coordenador citou: "Estudos de propostas curriculares. Análise de livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura. Estudos do letramento. Literatura no ensino médio. Avaliação".

Analisar os documentos oficiais e livros didáticos é uma atividade que contribui na formação docente, principalmente no despertar do desejo em compreender as ações realizadas em sala de aula, perpassadas por indicações de instancias superiores.

Juntamente com a Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, existe também no 3º e 4º ano do curso a disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura: Estágio onde o aluno "vai lidar com planejamento e desenvolvimento e avaliação" (CLA). No 3º ano ela acontece no Ensino Fundamental com 180 horas práticas, no 4º ano ocorre no Ensino Médio com 220 horas práticas, porque são os dois campos de atuação do professor formado na licenciatura em Letras.

A disciplina de estágio, mencionada anteriormente, possui a mesma ementa tanto a desenvolvida no 3º ano do curso, quanto a desenvolvida no 4º ano: "Estágio supervisionado. Processo do ciclo docente no ensino/aprendizagem de Português e Literaturas de Língua Portuguesa: planejamento, desenvolvimento e avaliação".

Em relação à Literatura, o coordenador comentou que a disciplina trabalha o texto literário enquanto objeto de estudo, então nem sempre ela é direcionada para a formação do leitor.

Além das disciplinas do currículo, o coordenador do curso de Letras da Univ. A comenta que alguns professores se preocupam com a formação leitora e escritora e oferecem disciplinas especiais que os alunos cumprem como Atividade Acadêmica Complementar, como por exemplo, aquelas voltadas ao livro didático, à Literatura Infanto-Juvenil e ao teatro, pois de acordo com um coordenador: "o professor tem possibilidade de explorar teatro com o aluno, tem a possibilidade de explorar a criação de contos, crônicas e por aí vai" (CLA).

O coordenador do curso de **Letras da Univ. B** considerou que as disciplinas mais contribuintes são a de Oficina de Leitura e de Produção Textual e as relacionadas com o ensino de Literatura. A primeira disciplina citada ocorre no 1º

ano do curso com 136 horas teóricas e sua ementa expressa: "Prática da leitura e da produção de textos a partir de uma abordagem enunciativa". Quanto às de Literatura, ele dá maiores detalhes:

[...] mas as literaturas atualmente no nosso currículo estão sendo trabalhadas por gêneros, né: conto, poesia, narrativa, e aí quando vai trabalhar com esses gêneros automaticamente você trabalha com a capacidade de leitura né, compreensão e interpretação (CLB).

A disciplina de Literatura Portuguesa ocorre no 2º ano do curso com 110 horas teóricas e 26 práticas, possui a seguinte ementa: "Estudo da literatura portuguesa após o maneirismo nas formas lírica e narrativa".

A disciplina "Literatura Brasileira: Poesia" também está alocada no 2º ano com cinquenta horas teóricas e 18 práticas e sua ementa expressa: Estudo de manifestações da Literatura Brasileira no gênero poético; e a "Literatura Brasileira: Narrativa" está no 3º ano com 106 horas teóricas e trinta práticas com a seguinte ementa: Estudo de manifestações da Literatura Brasileira no gênero narrativo. O conto está presente na Literatura inglesa.

Como síntese, a disciplina de Produção Textual é citada pelos dois coordenadores do curso de Letras como a mais contribuinte na formação leitora e escritora dos alunos, a de Literatura também: na Univ. A o texto literário é trabalhado enquanto objeto de estudo e na Univ. B, o coordenador a considera muito contribuinte, pois, a partir dos gêneros, a leitura e a compreensão são trabalhadas.

CAPÍTULO 5

CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE DISCIPLINAS MELP

O núcleo a seguir apresentado foi elaborado tendo presente o entrelace de dados que deram forma a um conjunto de disciplinas afins à MELP, ou seja, após a análise dos dados, foi possível confrontá-los tendo em vista um núcleo de disciplinas que mais diretamente contribuem na formação leitora e escritora dos alunos.

As disciplinas que compõem o núcleo, apresentadas nos quadros a seguir, foram elencadas por se fazerem presentes nos três critérios estabelecidos, a saber: as selecionadas do currículo; as mencionadas pelos próprios alunos e as mencionadas pelos coordenadores (Apêndice D).

Em relação às disciplinas em destaque nos dois cursos, destacamos quatro aspectos, para melhor organização dos dados em análise e considerando a importância que exercem na relação a ser estabelecida com os processos de ensino e aprendizagem, a saber: título, carga horária, ementa e bibliografia. A bibliografia é apresentada de forma reduzida, contendo apenas nome do autor e da obra, por uma questão de organização, sendo que a bibliografia básica e a complementar podem ser vistas na íntegra no apêndice E.

A análise foi feita considerando a frequência com que alguns signos (palavras) apareceram e comparando-os com o referencial teórico adotado para a conceitualização da formação em leitura e escrita, ou seja, de que forma as disciplinas do núcleo concebem e desenvolvem a formação de seus alunos em leitura e escrita.

Oportuno ressaltar que a seleção das unidades (palavras, sentenças) ou temas a partir do material analisado contou com o rigor do problema e objetivos da pesquisa, do referencial teórico adotado, como também das próprias teorias intuitivas do pesquisador, ou seja, a inferência se fez presente, juntamente com a abordagem por frequenciamento do material.

Análise do núcleo MELP

São apresentadas, no quadro 8, as disciplinas referentes ao curso de Pedagogia, de ambas universidades (A e B), juntamente com suas cargas horárias e ementas. Nos quadros 9.A e 9.B são apresentadas a bibliografia básica dessas disciplinas.

Quadro 8 - Carga Horária e Ementa das disciplinas do Núcleo de Pedagogia

NÚCLEO DE DISCIPLINAS - MELP			
PEDAGOGIA			
UNIV.	TÍTULO	CH	EMENTA
A	Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	72T	Pressupostos teórico-metodológicos da língua portuguesa e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. A língua como produto do coletivo e histórico. A variação lingüística. A leitura, produção de textos e análise lingüística. As diversas propostas de ensino da língua portuguesa.
	Metodologia do Trabalho Científico em Educação	68T	A formação do pesquisador no processo de construção do conhecimento na universidade. O processo de construção do conhecimento filosófico e científico em educação (projeto de pesquisa). Os diferentes enfoques teórico-metodológicos da pesquisa (pesquisa com e sem variáveis: quantitativas e qualitativas).
	Pesquisa Educacional	68T	As diferentes abordagens de pesquisa em educação. Elaboração de um projeto de pesquisa educacional
B	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 1ª A 4ª Séries do Ensino Fundamental	68 T/P	Princípios teórico-metodológicos que orientam a ação docente no ensino de língua portuguesa e sua objetivação no desenvolvimento de práticas de leituras e produção textual

Fonte: A autora.

Analisando o quadro 8, observamos na disciplina de Didática da Língua Portuguesa (LP) que sua ementa delimita o público alvo para o Ensino Fundamental, ainda que o pedagogo atue com a LP também na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. A língua é concebida como produto do social, aparentando uma concepção estática e pronta da língua, não condizendo com a realidade.

Na disciplina de Metodologia do trabalho científico o direcionamento está na formação do pesquisador na universidade, e, ainda que universidade e pesquisa se indissociem, considera-se que boa parte dos graduandos atuarão como professores na educação básica, sendo necessária também a formação deles para assumirem o papel de professores pesquisadores não só na universidade como também na educação básica.

A disciplina de Pesquisa Educacional dá suporte para o início das atividades do trabalho de conclusão de curso - TCC, ou seja, o aluno se apropria de conhecimento acerca da pesquisa em educação e aplica-o num projeto que culminará numa pesquisa em nível de graduação.

Na Univ.B a ementa de Metodologia do ensino de LP não deixa claro se a prática de leituras e produção textual será realizada pelos graduandos ou se se trata de conhecimentos a serem ensinados a seus futuros alunos, uma vez que o foco está mais no ensino. O mesmo ocorre com a palavra "leituras" no plural não evidenciando se se trata de quantidade ou de variedade.

As duas disciplinas de MELP (Didática da LP e Metodologia do ensino de LP) estão centradas nos aspectos teórico-metodológicos do *ensino* de LP. Não está expressa, a *aprendizagem*, por parte dos graduandos, dos conhecimentos da língua como a gramática, nem da literatura. Há, no entanto, os aspectos de variação e análise linguística, leitura e produção de textos. Desses, ressalta-se que a variação linguística se mostra muito pertinente num país como o nosso, miscigenado e atravessado pelo preconceito linguístico. No que se refere à leitura, a ementa não fornece elementos suficientes para saber qual a concepção a embasa.

Quadro 9.A- Bibliografia das disciplinas do Núcleo de Pedagogia da Univ.A

NÚCLEO DE DISCIPLINAS – MELP		
PEDAGOGIA		
UNIV.	TÍTULO	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
A ¹⁷	Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	<p>ABREU, A. S. <i>Gramática mínima: para o domínio da língua padrão.</i></p> <p>ABRAMOVICH, F. <i>Literatura infantil: gostosuras e bobices.</i></p> <p>BAGNO, M. <i>Preconceito linguístico: o que é, como se faz.</i></p> <p>BAKHTIN, M. (Volochinov). <i>Marxismo e Filosofia da Linguagem.</i></p> <p>BRAIT, B. <i>Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.</i></p> <p>BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.</i></p> <p>BETELHEIM, B. <i>A psicanálise dos contos de fadas.</i></p> <p>CAGLIARI, L. C. <i>Alfabetização e linguística.</i></p> <p>CENTRO VIRTUAL CAMÕES. <i>História da Língua Portuguesa.</i></p> <p>COELHO, B. C. <i>Contar histórias uma arte sem idade.</i></p> <p>COELHO, N.N. <i>Literatura Infantil: teoria, análise, didática.</i></p> <p>COLOMER, T; CAMPS, A. <i>Ensinar a ler, ensinar a compreender.</i></p> <p>FREIRE, P. <i>Pedagogia da Autonomia.</i></p> <p>"MUNICÍPIO". <i>Diretrizes pedagógicas de educação integral, Proposta pedagógica do município-Anos Iniciais.</i></p> <p>PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação, Departamento de Ensino Fundamental. <i>Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa.</i></p> <p>ROJO, R. (org.). <i>A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.</i></p> <p>SILVA, R. J. et al. <i>Formar leitores na escola.</i> In: <i>Fazer cotidianos na Biblioteca escolar.</i></p> <p>TRAVAGLIA, L. C. <i>Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.</i></p>

	VIGOTSKI.L.S. Pensamento e linguagem.
Metodologia do Trabalho Científico em Educação	DALAROSA, A.Â. Ciência, Pesquisa e Metodologia na universidade. In: Lombardi, José Claudinei. Pesquisa em educação: História, Filosofia e Temas Transversais. FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. MARQUES, M. O. Escrever é preciso. MÜLLER, M. S. Normas e padrões para teses e dissertações e monografias. PINTRICH, P. R.; Garcia, Teresa. Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In Maher, M.L e Pintrich, P. R. (Eds) Advances in Motivation and Achievment.
Pesquisa Educacional	GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Introdução à pesquisa em educação. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. Projeto de pesquisa: o que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração.

Fonte: A autora.

A bibliografia da disciplina de Didática da LP reforça os conhecimentos expressos na ementa, como o preconceito linguístico relacionado à variação linguística. Trata também de demais elementos como gramática, literatura infantil, alfabetização, contação de história e formação de leitores. Dentre os autores apresentados, notam-se autores reconhecidos internacionalmente como Vigotski, Bakhtin e Freire, cujos trabalhos incorporam a linha sócio-interacionista e marxista. Os documentos oficiais se fazem presentes também em nível municipal, estadual e nacional.

A bibliografia de Metodologia do trabalho científico traz obras não só de pesquisa, como de normas técnicas, da escrita, da auto-regulação e do ato de estudar. Essas ações se entrecruzam na pesquisa e necessitam ser exercitadas na universidade, ainda mais porque, como diz Freire, “estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar é não repetir o que os outros dizem” (FREIRE, 1999, p.59). Em Pesquisa educacional das três referências, duas tratam da pesquisa em educação e a outra de projeto de pesquisa.

Essas duas últimas disciplinas demonstram trabalhar com a pesquisa em educação como subsidio para o projeto de pesquisa do TCC, uma vez que muitos graduandos não tem oportunidade de adentrar ao universo da pesquisa ao longo do curso e desconhecem os procedimentos para elaborar uma pesquisa, ou seja, o TCC em muitos casos é o primeiro trabalho científico do graduando e o curso, por meio dessas disciplinas, colabora para a ampliação desses saberes tão essenciais para despertar o gosto pela investigação, pela leitura e escrita, pela curiosidade, análise, publicação e para o senso crítico.

Os futuros educadores devem dominar conhecimentos científicos de cada uma das áreas de formação. Além dos saberes educacionais específicos, eles precisam conhecer também áreas afins à sua, em decorrência do caráter interdisciplinar desse ambiente. Quando se fala em dominar conhecimentos, não se refere a produtos prontos do saber acumulado. Trata-se de modos de produção de conhecimentos. Todo conteúdo de saber resulta de um processo, razão pela qual o ensino/aprendizagem deve necessariamente integrar a pesquisa (SEVERINO, 2001, p.150).

Como expresso por Severino, ensinar e aprender passam pela pesquisa e ela se constitui num importante contributo na formação de professores, dando-lhes condições de exercerem práticas ancoradas em estudos mais aprofundados.

Quadro 9.B- Bibliografia das disciplinas do Núcleo de Pedagogia da Univ.B

NÚCLEO DE DISCIPLINAS - MELP		
PEDAGOGIA		
UNIV.	TÍTULO	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
B	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 1ª A 4ª Séries do Ensino Fundamental	<p>BENITES, S.A.L. Leitura e análise lingüística. In: Anais da V Semana de Letras da Fafijan – A formação do professor: língua e literatura.</p> <p>BRAGGIO, S. L. B. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: ensino de primeira à quarta série / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.</p> <p>CAGLIARI, L. C. Alfabetização e lingüística.</p> <p>CHIAPPINI, L. e CITELLI, A. (coord.). Aprender e ensinar com textos não escolares.</p> <p>CHIAPPINI, L. (coord. geral) e GERALDI, J. W. (coord.). Aprender e ensinar com textos dos alunos.</p> <p>CHIAPPINI, L., NAGAMINE, H. e MICHELETTI, G. (coords.). Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.</p> <p>CORACINI, M.J. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.</p> <p>DELL'ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). As múltiplas faces da linguagem.</p> <p>DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA. M.A. (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares.</p> <p>FREIRE, P. A importância do ato de ler.</p> <p>GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção.</p> <p>GERALDI, J. W. Portos de passagem.</p> <p>GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder.</p> <p>GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. IN: FERREIRO, E. e PALACIO, M. G. (org.) Os processos da leitura e escrita.</p> <p>KATO, M. (org.). A concepção da escrita pela criança.</p> <p>KLEIMAN, A. B. Oficina de leitura: teoria e prática.</p> <p>LAJOLO, M. O texto não é pretexto. IN: ZILBERMAN, R. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.</p> <p>LEFFA, V. O conceito de leitura. IN: _____. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística.</p> <p>LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B., BRITO, K.S. Gêneros textuais: reflexões e ensino.</p> <p>MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino.</p>

		<p>MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o letramento.</p> <p>MENEGASSI, R.J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas do professor. In. Revista UNIMAR.</p> <p>MORAIS, A. G. e TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. Discursos.</p> <p>NEVES, M.H. Que gramática estudar na escola?</p> <p>PARANÁ. Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná.</p> <p>PERFEITO, A.M.; CHERON, M.M. Reflexões sobre a gramática no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. In: Signum: Estud.Ling.</p> <p>POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola?</p> <p>RANGEL, M. Dinâmicas de leitura para a sala de aula.</p> <p>ROJO, R. (org.). Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita.</p> <p>SCHENEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola.</p> <p>SMITH, F. Leitura significativa.</p>
--	--	---

Fonte: A autora.

O referencial bibliográfico de Metodologia do ensino de LP trata especialmente da leitura, contendo 12 obras das 34 selecionadas, em seguida, menos frequente, mas em evidência: o texto, o livro didático, a gramática, os gêneros textuais, a produção escrita, a alfabetização, a linguística e a linguagem. Todos esses elementos são partes que constituem a complexidade da LP e os quais são necessários que o professor se aproprie primeiramente.

Autores como Freire, Geraldi, Kleiman, Lajolo, Rojo e Smtih presentes na bibliografia, têm contribuído significativamente com as reflexões entorno das questões de leitura, educação, ensino e linguagem no Brasil e esses temas compõem, juntamente com outros, nosso próprio quadro teórico. Os documentos nacionais e estaduais, presentes na bibliografia, contribuem para a análise que o professor precisa realizar deles. O mesmo ocorre com o livro didático, é necessário que o professor tenha condições de analisar todos esses materiais e se posicionar para a elaboração de sua aula, para que o livro didático não se torne uma "muleta" (SILVA, 1998).

Além das principais contribuições de cada uma das disciplinas que formam o núcleo do curso de Pedagogia, têm-se em vista as ações que desempenham para a formação leitora e escritora dos alunos, nosso interesse principal.

A preocupação com a formação do pesquisador se mostra como um aliado da formação leitora e escritora, posto que a leitura e a escrita podem/devem se fazer fortemente presentes nos fazeres do professor pesquisador. As disciplinas de LP tem como foco seu ensino, ou seja, os graduandos não contam com muitos conhecimentos, organizados na disciplina, que lhes favoreçam adentrar mais profundamente na língua. A prática de leitura, produção de texto e análise linguística,

expressas nas ementas, seriam exercícios oportunos na superação das dificuldades com a escrita acadêmica, mas de fato não é possível afirmar essa contribuição.

A literatura é quase inexistente, apenas na Univ. A há referência à literatura infantil dentre as bibliografias. A única obra que trata diretamente da formação de leitores está restrita ao universo escolar (Univ. A) e, em geral, as obras tendem mais à leitura do que à escrita.

A carga horária das disciplinas que compõem o núcleo MELP de Pedagogia é pequena e pode ser o principal fator para a limitação das disciplinas quanto à exploração de mais elementos que compõem o objeto de estudo de cada uma.

Portanto, o núcleo de Pedagogia se mostra um tanto frágil quanto à formação de seus graduandos em leitura e escrita, não por ausência delas, mas pelos direcionamentos que possuem, por não contemplar uma multiplicidade significativa de gêneros textuais ou materiais de leitura e não ter explicitamente a concepção de leitor e escritor que se pretende formar, ainda que o referencial bibliográfico aponte, timidamente, para uma concepção interacionista de leitura calcada em autores como Vigotski, Geraldi, Travaglia e Dell'Isola.

A seguir, no quadro dez, são apresentadas a carga horária e ementa das disciplinas que compõe o núcleo MELP no curso de Letras das duas universidades.

Quadro 10 - Carga Horária e Ementa das disciplinas do Núcleo de Letras

NÚCLEO DE DISCIPLINAS - MELP			
LETRAS			
UNIV.	TÍTULO	CH	EMENTA
A	Produção de Texto	68P	Estruturação de textos voltados para as reflexões desenvolvidas nos módulos.
	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I	136T	Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. Objetivos do ensino de Língua Portuguesa. As práticas de leitura, de análise lingüística e de produção textual.
	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II	120T	Estudos de propostas curriculares. Análise de livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura. Estudos do letramento. Literatura no ensino médio. Avaliação.
B	Oficina de Leitura e Produção Textual	102T	Prática da leitura e da produção de textos a partir de uma abordagem enunciativa.
	Literatura Portuguesa	136 TP	Estudo da Literatura Portuguesa das origens ao Maneirismo nas formas lírica e narrativa.
	Literatura Brasileira: Narrativa	106T 30P	Estudo de manifestações da Literatura Brasileira no gênero narrativo.
	Literatura Brasileira: Poesia	50T 18P	Estudo de manifestações da Literatura Brasileira no gênero poético.

Fonte: A autora.

A disciplina de Produção de texto, de acordo com as poucas informações da ementa, está voltada a estruturação de textos. A MELP I trabalha com concepções de linguagem e ensino de LP, que é uma importante ação para levar o futuro professor a conhecer as concepções diversas e se posicionar ante elas. Assim como a MELP de Pedagogia, a MELP I de Letras também propõe o exercício da leitura, da escrita e da análise, as quais os alunos possuem dificuldades, de acordo com seus professores. Dessa forma, os alunos têm, nessas disciplinas, a oportunidade de aliar a teoria e a prática no que diz respeito às aquelas "habilidades". Na MELP II, os conhecimentos se dividem entre o estudo de documentos e livros didáticos, o letramento, a literatura (especificamente para o ensino médio) e a avaliação.

Na Univ. B, as disciplinas do núcleo estão centradas na prática e no estudo. Como o próprio nome diz, a disciplina de Oficina de leitura e produção textual expressa a prática da leitura e da escrita com um direcionamento: a abordagem enunciativa. A respeito da enunciação, para Bakhtin (*apud* FREITAS, 2002), ela não pode ser explicada somente a partir das condições do sujeito falante, mas também não pode dele prescindir. "Tendo a enunciação uma natureza social, para compreendê-la seria necessário entender que ela se dá sempre numa interação" (FREITAS, 2002, p.134).

O estudo das literaturas é específico para cada objeto: a narrativa, a poesia e a literatura portuguesa. Ainda que direcionadas para um gênero específico, essas três disciplinas engrossam o trabalho com a literatura, tão escasso em outras licenciaturas, e, que se constitui um conhecimento com o qual o licenciado em Letras irá trabalhar.

Os quadros a seguir (11.A, 11.B e 11.C) são complementares e se referem a mesma organização de dados: bibliografia básica das disciplinas de Letras, apresentadas no quadro dez.

Quadro 11.A- Bibliografia das disciplinas do Núcleo de Letras da Univ.A

NÚCLEO DE DISCIPLINAS - MELP		
LETRAS		
UNIV.	TÍTULO	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
A ¹⁸	Produção de Textos	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. NBR 6022: apresentação de artigos em publicações periódicas. MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. Resenha . _____. Resumo . _____. Planejar gêneros acadêmicos . _____. Trabalhos de pesquisa : diários de leitura para a revisão bibliográfica. MÜLLER, M. S.; CORNELSEN, J. M. Normas e padrões para teses, dissertações e monografias . SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico .
	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I	GERALDI, J. W. (ORG). O texto na sala de aula : leitura & produção. NASPOLINI, A. T. Didática do Português . SUASSUNA, L. Ensino de língua portuguesa : uma abordagem pragmática. TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação : uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.
	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II	ABREU, M. Prefácios: percursos da leitura. In: _____ (Org.). Leitura, história e história da leitura . AGUIAR, V. T. Da teoria à prática: competências de leitura. In: MARTHA, A. Á. P. (Org.). Leitor, leitura e literatura : teoria, pesquisa e prática-conexões. AGUIAR, V. T.; CECCANTINI, J. L. (Orgs.). Poesia infantil e juvenil brasileira : uma ciranda sem fim. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução. _____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. Literatura : a formação do leitor. CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F. (Orgs.). Narrativas juvenis : outros modos de ler. COLOMER, T. A formação do leitor literário : narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003. COSSON, R. Letramento literário . COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa : letramento e cidadania. KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento . LEFFA, V.J. (Org.). Produção de materiais de ensino : teoria e prática. MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). Avaliação em língua portuguesa : contribuições para a prática pedagógica. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica. ROJO, R. (Org.). A prática de linguagem em sala de aula : praticando os PCN. ROJO, R.; BATISTA, A. A. G.(Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita . ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola . SOARES, M. Letramento : um tema em três gêneros. YUNES, E.; PONDÉ, G. Leitura e leituras da literatura infantil . ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino de literatura . _____. A literatura infantil na escola .

Fonte: A autora.

Na ementa da disciplina de Produção de textos, é expressa a estruturação de texto e, pela bibliografia, percebe-se que não só estruturação, como

o exercício da escrita por meio da resenha, do resumo e dos gêneros, além da presença das normas e da pesquisa que conduzem o graduando para a escrita acadêmica, exatamente no ponto em que reside a diferença com os textos da Educação básica como mencionado pelos graduandos.

A escrita na universidade, que precisa estar permeada por cientificidade, ainda é causa de dificuldade de formandos que passaram pela disciplina de produção de textos no primeiro ano do curso, demonstrando que as dificuldades não supridas nessa disciplina se mantiveram ao longo do curso, o que abre espaço para repensar o currículo tanto a respeito da carga horária daquela disciplina quanto ao papel das demais disciplinas em abraçar a formação escritora dos alunos.

O referencial bibliográfico da MELP I traz autores que trabalham com a didática e o ensino de LP, além do texto e da gramática. Em outra direção, ainda que na mesma linha, na MELP II se observa maior concentração em autores que tratam da literatura, relacionada ao seu ensino, à formação de leitores, à poesia e aos temas infantis. As obras de letramento são também expressivas e pelo menos três obras tratam da leitura e duas do livro didático de LP. Os documentos nacionais e estaduais também se fizeram presentes, com foco na LP, linguagem e tecnologia.

Quadro 11.B - Bibliografia das disciplinas do Núcleo de Letras da Univ. B.

NÚCLEO DE DISCIPLINAS – MELP		
LETRAS		
UNIV.	TÍTULO	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
B	Oficina de Leitura e Produção Textual	<p>ABREU, A. S. A arte de argumentar.</p> <p>CITELLI, A. O texto argumentativo.</p> <p>CHIAPPINI, L (cord.). Aprender e ensinar com textos de aluno.</p> <p>DIONÍSIO, A. P.; Machado, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Org.). Gêneros textuais & ensino.</p> <p>CRISTOVÃO, V. L. e NASCIMENTO, E. L. (Orgs.) Gêneros textuais: teoria e prática.</p> <p>DELL'ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). As múltiplas faces da linguagem.</p> <p>FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). Questões de linguagem.</p> <p>GARCEZ, L.H.C. A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.</p> <p>FLÓRES, L. et alii. Redação: o texto técnico-científico e o texto literário.</p> <p>GARCIA, O. M. Comunicação em Prosa Moderna; aprender a escrever, aprendendo a pensar.</p> <p>GERALDI, J.W. Portos de Passagem.</p> <p>KOCH, I.G. Desvendando os segredos do texto.</p> <p>_____. Argumentação e linguagem.</p> <p>_____. A coesão textual.</p> <p>_____. A coerência textual.</p> <p>LIMA, R. L. M. Como se faz um resumo.</p> <p>MATENCIO, M. L. M. Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o letramento.</p>

		<p>MARCUSCHI, L.A. Compreensão de texto – algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M.A. (orgs.). O livro didático de Português: múltiplos olhares.</p> <p>_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, A.P.: MACHADO, A.R.: BEZERRA, M.A. (orgs.). Gêneros textuais & ensino.</p> <p>MARTINS, M. H. O que é leitura.</p> <p>MINCHILLO, C. A. e CABRAL, I. C. A narração – tória e prática.</p> <p>ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura.</p> <p>ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.</p> <p>SERAFINI, M. T. Como escrever textos.</p> <p>SILVA, E.T. Criticidade e leitura: ensaios.</p> <p>SIQUEIRA, J. H. S. Organização textual da narrativa.</p> <p>SERCUNDES, M. M. I. Ensinado a escrever. In: GERALDI; J. W.; CITELLI, B. (orgs.). Aprender e ensinar com textos de alunos.</p> <p>SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar e escrever. In: ZACOUR, E. (org.). A magia da linguagem.</p> <p>HEREZO, G. Como corrigir redação.</p> <p>TODOROV, T. As estruturas Narrativas.</p> <p>VIANNA, A. C. Roteiro de redação – lendo e argumentando.</p>
	Literatura Portuguesa	<p>AGUIAR E SILVA, V.M. Teoria da literatura.</p> <p>BUESCU, M. L. C. Literatura portuguesa medieval.</p> <p>FIGUEIREDO, F. História literária de Portugal (séculos XII-XX).</p> <p>LAPA, M. R. Lições de literatura portuguesa.</p> <p>LOPES, Ó.; SARAIVA, A. J. História da literatura portuguesa.</p> <p>MOISÉS, M. A literatura portuguesa.</p> <p>_____. A literatura portuguesa através dos textos.</p> <p>_____. Pequeno dicionário de literatura portuguesa.</p> <p>SPINA, S. A lírica trovadoresca.</p> <p>Dicionário de literatura (organização de Jacinto do Prado Coelho).</p>

Fonte: A autora.

Nota-se um caráter mais prático no referencial bibliográfico da Oficina de leitura e produção de texto que traz, principalmente, obras relacionadas à escrita (aprender a escrever); à leitura; à linguagem; aos gêneros textuais; ao texto; à argumentação; à narração e à redação; respectivamente. Foi possível identificar duas obras presentes tanto nessa disciplina quanto na MELP de Pedagogia da Univ. B: **A interação sujeito-linguagem em leitura** (Dell'Isola) e **Portos de Passagem** (Geraldi) apontando para um possível diálogo entre autores utilizados nos dois cursos.

A bibliografia de Literatura portuguesa trata predominantemente dos textos literários produzidos em Portugal ou por português, com foco em sua história, no dicionário, em textos literários, no período medieval e em discussões acerca de uma obra que trata da teoria da literatura. Pressupõe-se que a justificativa da presença dessa disciplina no currículo de Letras Vernáculas, seja a influência que Portugal teve/tem na literatura brasileira, pelas relações de dependência enquanto colônia.

Quadro 11.C - Bibliografia das disciplinas do Núcleo de Letras da Univ. B.

NÚCLEO DE DISCIPLINAS – MELP		
LETRAS		
UNIV.	TÍTULO	BIBLIOGRAFIA BÁSICA
B	Literatura Brasileira: Narrativa¹⁹	<p>CÂNDIDO, A. A educação pela noite & outros ensaios. CÂNDIDO, A. A Iniciação à Literatura Brasileira. CÂNDIDO, A. Formação da Literatura Brasileira. Momentos decisivos. CAUSO, R. S. Ficção científica, fantasia e horror no Brasil -1875 a 1950 CEVASCO, M. E. Dez lições sobre Estudos Culturais. CHIAPPINI, L; BRESCIANI, S (ORGS). Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras. CUNHA, F. A leitura aberta. DACANAL. J.H. A nova narrativa épica no Brasil. JOBIM, J. L. "Nacionalismo e globalização"/ "Indianismo, nacionalismo e raça, na cultura do Romantismo". In: _____. Formas da teoria. LAJOLO, M. Como e por que ler o romance brasileiro. LINHARES, T. 22 diálogos sobre o conto brasileiro atual. MACHADO, J, G. O romance brasileiro nos anos 70 -fragmentação social e estética. MALLARD, L. ET AL. História da literatura: ensaios. REIDEL, Dirce Cortes. Meias-verdades no romance. SANTIAGO, Silviano. Nas malhas da letra. SCHWARZ, Roberto. Os pobres na literatura brasileira. SILVERMAN, Malcolm. Moderna ficção brasileira. SUSSEKIND, Flora. Literatura e vida literária. XAVIER, Elódia. O conto brasileiro e sua trajetória - modalidade urbana dos anos 20 as anos 70.</p>
	Literatura Brasileira: Poesia²⁰	<p>ÁVILA, Afonso. O poeta e a consciência crítica. ARARIPE JÚNIOR, T. A. Obra crítica. BOSI, A. História concisa da literatura brasileira. ASSIS BRASIL, A. A nova literatura brasileira: a poesia. BROOKSHAW, D. Raça e cor na literatura brasileira. CÂNDIDO, A. Formação da literatura brasileira. CHIAPPINI, I. BRESCIANI, S. (org.). Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras. COUTINHO. A. A literatura no Brasil. ELIOT, T. A. A função social da poesia, em <i>De poesia e poetas.</i> FAUSTINO, M. Poesia-experiência. JUNQUEIRA, I. O signo e a sibila. MALLARD, L. e outros. História da literatura: ensaios. NETO. R.B. Sobre a norma literária do Modernismo. PEREZ, R. Escritores brasileiros contemporâneos. ROMERO, S. História da literatura brasileira. SCHWARZ, R (org.). Os pobres na literatura brasileira. SAYERS, R. Onze estudos de literatura brasileira. TELLES, G. M. Vanguarda européia e Modernismo brasileiro. VERÍSSIMO, J. Estudos de literatura brasileira.</p>

Fonte: A autora.

Em "Literatura brasileira: narrativa" as obras se voltam predominantemente para a literatura brasileira, da qual são relacionados os gêneros narrativos: romance, ficção e conto, bem como a cultura. Há também obras que tratam especificamente da literatura; da leitura e da narrativa.

Em "Literatura brasileira: poesia" a predominância está em obras que tratam especificamente da literatura brasileira. Há duas obras que tratam da poesia, da criticidade e do modernismo, respectivamente, e uma da literatura.

Observamos a ocorrência de quatro obras presentes nessas duas últimas disciplinas: **Formação da literatura brasileira** (Candido), **Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras** (Chiappini; Bresciani), **Historia da literatura: ensaios** (Mallard) e **Os pobres na literatura brasileira** (Schwarz). Essas obras dão sustentação àquelas disciplinas no que diz respeito à literatura e à literatura brasileira, ainda que cada uma transite por um gênero específico: a narrativa e a poesia.

O referencial bibliográfico de Letras, em geral, reafirma a ementa dos programas, sustentando principalmente três aspectos: a escrita, o ensino de LP e a literatura, por meio das obras que tratam de resumo, resenha e normas; de Didática, letramento, gêneros textuais, leitura e livro didático. Destaca-se que a literatura é muito intensa no núcleo de Letras não só por ser o objeto de estudo de três disciplinas distintas, como por sua expressiva presença dentre a bibliografia da MELP II.

Ainda que essa presença tenha um papel positivo na formação dos graduandos, observa-se que além de tratar os gêneros isoladamente, as disciplinas de literatura praticamente não propõem a leitura deles, mas seu estudo, sua historicidade. A nosso ver, é necessário que a leitura fruição também esteja presente, sendo que o conceito de leitura fruição que utilizamos está respaldado em Geraldi (2004) ao afirmar:

Com 'leitura - fruição de texto' estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o 'desinteresse' pelo controle do resultado (GERALDI, 2004, p.97-98).

Ainda tratando do papel da leitura diante de uma proposta que visa mais incisivamente a história, o estudo ou a análise de textos literários, é importante não perder de vista uma das coisas que Lopes e Costa (2012) concluíram em pesquisa, que as técnicas e métodos de análises literárias parecem limitar o trabalho com a obra literária. "Estamos amarrados às práticas das universidades, as quais fomentam hábitos que nos formam leitores de teorias, técnicas e métodos, não leitores de textos literários" (LOPES; COSTA, 2012, p.210).

Em comparação, além do núcleo MELP de Letras ser constituído por mais disciplinas que o de Pedagogia, a carga horária delas também é maior. Enquanto que, em Pedagogia, o núcleo contribui mais nos aspectos da formação do pesquisador e da variação linguística, em Letras, o núcleo contribui mais em relação à estruturação de textos, ao letramento, ao estudo de documentos e à análise de livro didático, além da literatura. As convergências se dão na prática de leitura, produção textual, análise linguística e nas propostas/concepções de ensino de LP, que, apesar de se constituírem em exercícios que poderiam contribuir com a formação leitora e escritora, não se pode afirmar de fato essa contribuição, tendo em vista a fala dos alunos no que diz respeito aos problemas com a escrita acadêmica e a carga horária.

Com relação às convergências verificadas em ambos os núcleos se pode dizer que, se bem realizadas, compreendem as propostas defendidas por Geraldi (2004), quando aponta para a produção de texto e a leitura como fatores relevantes para o ensino de língua materna.

Vale salientar ainda que, mesmo não compondo o núcleo, o curso de Letras possibilita ao graduando o estágio²¹ no ensino de língua portuguesa, que na Univ. A prevê o processo do ciclo docente no ensino/aprendizagem de português e literaturas, planejamento, desenvolvimento e avaliação, e, na Univ. B, elementos de transposição didática relacionados ao ensino da leitura, da produção textual e da análise linguística, analisados em situações-problema no ensino aprendizagem de língua portuguesa.

Observamos que os estágios apresentam familiaridade com as ementas das disciplinas do núcleo de Letras, principalmente com as disciplinas de Metodologia do ensino de LP, apontando para a relação de exercício da teoria e da prática, que, complementando-se reforçam ainda mais o aprendizado, ainda que se compreenda, na perspectiva de Freire (1996) que o discurso teórico, necessário à

reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Ainda que a MELP tenha como objeto primeiro o ensino da LP, pode-se afirmar que o núcleo de Letras, como um todo, não contribui apenas em relação ao ensino da LP, como consegue abarcar a formação leitora e escritora os graduandos contando com a literatura e a prática da escrita, principalmente. Ao que parece, o leitor que é formado a partir desse núcleo é um leitor literário, que circunda o universo do texto acadêmico e da literatura em âmbitos diversos, o que torna o repertório de leitura mais amplo que o existente na Pedagogia. O referencial bibliográfico é composto de obras²² reconhecidas no cenário educacional e da literatura, favorecendo essa formação.

No que diz respeito, especificamente, à literatura, atentamos para uma reflexão já iniciada anteriormente: o fato da literatura se fazer expressivamente presente no currículo de Letras não diz exatamente como ela é trabalhada, como ela chega até os graduandos, ou seja, se dentro das disciplinas está sendo formado um leitor literário de fato ou um especialista em análise literária.

Tendo a escola a pretensão de formar leitores críticos, o professor de literatura, dentro dessa perspectiva, deveria nortear a leitura do texto literário não no sentido de decodificação, mas na sua apropriação e na consciência de seus efeitos. Para isso, o professor precisaria ter essa experiência com a leitura, incorporando-a na sua prática de ensino. Entretanto, as disciplinas solicitadas para que ele chegue a esse patamar reproduzem o círculo de informações sobre literatura, em vez de leitura da literatura (SAMPAIO; REZENDE; BONFIM, 2012, p.196-197).

Na mesma direção, Loyola (2013) entende que não são os conteúdos das obras literárias que permitem sua apreensão como literatura; é o gesto instaurador do literário que torna o texto de literatura diferente em relação a outras tipologias textuais. Ensinar a ler esse gesto é o que cabe ao professor de literatura.

Ainda que não se possa afirmar como o professor trabalha com a literatura nas IES participantes de nosso estudo, considerando que a pesquisa não contemplou a observação das aulas, a preocupação com sua metodologia existe e pode ser objeto para estudos posteriores, nossos ou de outros pesquisadores.

Diante das inúmeras pesquisas sobre a Língua Portuguesa no Brasil, apresentamos alguns resultados da pesquisa "Disciplinas da Licenciatura

voltadas para o ensino de Língua Portuguesa"²³ desenvolvida no Maranhão, Rio Grande do Norte e São Paulo, cujo objeto de estudo é afim ao nosso²⁴.

Na análise de dados colhidos no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão a partir de uma pesquisa com os alunos concluintes e os professores, um dos aspectos levantado foi o descontentamento da maioria dos concluintes com a estrutura curricular do curso, principalmente no que tange a carga horária considerada insuficiente em algumas disciplinas, como Linguística (BONFIM, 2012).

A respeito de uma realidade próxima a nossa e como forma de contribuir para uma formação de maior qualidade, o curso de Letras da UFMA reformulou sua estrutura curricular de modo a tentar se adequar à realidade da prática profissional docente, aumentando o número de disciplinas pedagógicas e a carga horária total (OLIVEIRA; BONFIM, 2012).

Outros pesquisadores, atrelados à pesquisa citada, analisaram os programas das disciplinas vinculadas ao ensino de Língua Portuguesa, como a MELP, em três IES (UERN, USP, UFMA), concluindo que a bibliografia que sustenta essas disciplinas põe em pauta o ensino de texto e a prática de leitura e de análise linguística (assim como visto nos nossos dados também), bem como um ensino de LP que poderá contribuir para uma formação crítica, reflexiva e produtiva de nossa língua materna. No entanto,

também se observa que, embora as três guardem entre si grande afinidade teórica, de abordagem metodológica e de objeto de ensino, elas revelam terminologias bem díspares, "Didática da Língua Portuguesa", "Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I" e "Aproximação com a Prática", respectivamente UERN, USP e UFMA, indicando que não há vinculação direta entre os nomes das disciplinas/matérias da área do ensino de Língua Portuguesa com o tratamento dado ao texto como objeto de ensino e às abordagens teóricas e metodológicas adotadas (SOUZA; PEREIRA; COSTA, 2012, p.108).

Essa constatação foi vista também no curso de Letras e de Pedagogia das IES em que desenvolvemos a pesquisa, pois a nomenclatura²⁵ da MELP se diferenciou nos 4 cursos. Além de concordar com a perspectiva apresentada pelos autores daquela pesquisa, apontamos também para a prevalência da tradição dos nomes das disciplinas que, em muitas das vezes, vem se consolidando desde seu início em cada universidade, demonstrando que não há

uma tendência de equiparar as nomenclaturas das disciplinas no nosso país, tendo cada universidade autonomia na constituição de seus currículos.

No curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, uma pesquisa, também vinculada àquela citada anteriormente, chegou à conclusão de que as dificuldades encontradas ainda são muitas e se faz imprescindível uma maior conscientização de todos com relação à seriedade que envolve a formação e o ensino de Língua Portuguesa (VIDAL; BEZERRA, 2012).

Os resultados obtidos pelos pesquisadores citados se mostram bem próximos aos nossos, indicando que é necessário reavaliar o currículo, principalmente do curso de Pedagogia, para ampliar a formação dos graduandos, não apenas para ensinar a Língua Portuguesa, como para adentrarem mais profundamente no universo da língua materna nos mais variados âmbitos. Como alunos e professores apontaram dificuldades com o domínio da escrita acadêmica, por parte dos alunos, convém refletir se os alunos não estão sendo formados principalmente para ensinar a língua materna, quando lhes falta, primeiramente, aprendê-la.

DISCUSSÃO DOS DADOS: O que dizem os dois cursos

Seguindo a linha adotada para análise dos dados, reafirmamos que as abordagens quantitativa e qualitativa não representam um conflito, mas uma completude. A Análise de conteúdo que se tem utilizado ao longo do trabalho permite que o pesquisador transite pela objetividade e subjetividade dos dados em análise.

Os resultados se constituem como fruto de um processo realizado em etapas: a exploração do material, ou seja, chegar mais próximo dos dados apreendendo a ideia global; da seleção de unidades de análise (palavras, sentenças) ou de temas, norteados pelo problema e o objetivo de pesquisa, bem como pelo referencial teórico; e a categorização das unidades ou temas.

Retomando o objetivo geral, buscou-se analisar como é concebida e desenvolvida a formação leitora e escritora nos cursos de Pedagogia e Letras Vernáculas em duas universidades estaduais do Paraná, considerando, predominantemente, o núcleo de disciplinas voltado a essa formação, bem como os possíveis impactos ou reflexos causados aos discentes.

Os resultados apresentados aqui resultam do diálogo entre os diversos dados coletados e analisados: o currículo e a fala de coordenadores, professores e alunos dos cursos selecionados.

Como resultados principais, procuramos compreender pela inter-relação **currículo-alunos-professores-coordenadores**, de que forma, o curso como um todo, contribui na formação leitora e escritora dos alunos. Por meio da inter-relação **currículo-alunos-coordenadores**, buscamos delinear um núcleo de disciplinas que mais diretamente contribuem na formação leitora e escritora dos alunos; esse conjunto de dados também possibilitou adentrar ao universo da disciplina MELP, sua configuração e contribuições. Já com a inter-relação **alunos-professores**, buscamos as percepções de ambas as partes a respeito da formação leitora/escritora dos graduandos para as demandas do curso universitário; também buscamos conhecer as estratégias utilizadas por ambos diante das dificuldades apresentadas pelos alunos com o domínio da leitura e da escrita.

Como resultados secundários, mas também importantes para a consistência de um quadro da realidade, buscamos a partir das afirmações dos **alunos** o conhecimento acerca dos gêneros textuais mais utilizados, tendo em vista a formação em múltiplas leituras para a futura atuação como professor. Com os **professores**, obtivemos um dado a mais relacionado especificamente à disciplina que ele ministra, ou seja, no que ele em sala de aula contribui na formação leitora e escritora de seus alunos.

Da contribuição do curso

Do **currículo** dos cursos foi possível selecionar diversas disciplinas, já apresentadas, que expressavam em suas ementas o trabalho com alguns elementos que consideramos contribuidores na formação leitora e escritora dos graduandos, como a prática de leitura, produção de texto, língua materna, análise, pesquisa, alfabetização, letramento, literatura e linguagem. Esses elementos foram observados também na análise dos núcleos MELP composto por disciplinas que convergiram entre as selecionada do currículo e as mencionadas por alunos e coordenadores.

Por meio da entrevista, os **coordenadores** dos cursos de Pedagogia concordaram que todas as disciplinas deveriam contribuir, mas nem todas

contribuem. Eles também concordaram que não são todos os professores que se envolvem com a formação leitora e escritora de seus alunos, em razão do conteúdo da disciplina que precisam ministrar. Houve referência à MELP e às disciplinas ligadas à pesquisa e à estratégias de leitura. Apenas o coordenador do curso de Pedagogia da Univ. B citou ações que vão além da sala de aula: eventos, projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Para os coordenadores dos cursos de Letras a maior contribuição do curso está nas disciplinas, ou pelo menos, em algumas delas. Em Letras na Univ. A, são citadas as disciplinas de Produção de texto, MELP, e Literatura; em Letras da Univ. B, as disciplinas de Literatura são as mais contribuintes, juntamente com a de Oficina de Leitura e Produção Textual. Os dois coordenadores de Letras também mencionam o uso de gêneros textuais, principalmente o acadêmico, como estratégia para a formação leitora e escritora.

Koch (1995) considera que a linguagem humana tem sido concebida de três formas: como representação (espelho), como instrumento (ferramenta) de comunicação e como forma de ação ou lugar de interação. Na entrevista realizada com os coordenadores, observou-se uma fala próxima à da representação, ou seja, um discurso que demonstrou, por meio da linguagem, aquilo que o coordenador representa para o mundo, seus conhecimentos e suas limitações, levando a uma fala que não expressa a verdade absoluta da realidade, mas um fragmento dela, uma perspectiva do ponto de visto dele.

Na entrevista, os dados não foram obtidos completamente, uma vez que os coordenadores destacaram apenas os projetos de pesquisa, que conhecem, mais relacionados à sua área de conhecimento. Portanto, há outras iniciativas presentes no curso.

Por meio de questionário, os **professores** do curso de Pedagogia destacaram algumas disciplinas como sendo a contribuição que o curso oferece para a formação leitora e escritora dos alunos. Além disso, os projetos de pesquisa também foram muito lembrados por eles, assim como o retorno das atividades com apontamento para o aluno. Algumas críticas feitas se referem à leitura técnica em detrimento da literatura e a uma escrita restrita às atividades do curso. As sugestões apontadas foram: oferecer mais carga horária para a leitura e a escrita e que os professores instiguem os alunos para escrever ensaios antes de artigos.

Para os professores de Letras, o curso contribui por meio das disciplinas da área, como Produção de texto, Linguística Aplicada e Semântica. Também foi citada a disseminação dos projetos de pesquisa, ensino e extensão; as disciplinas especiais e iniciação científica. Houve consideração de que é necessária formação continuada e que nem sempre a realidade é condizente com o esperado.

Quando perguntado, por meio de questionário, aos **alunos** de Pedagogia a respeito da contribuição do curso para a formação leitora e escritora dos mesmos, a resposta mais frequente está mais relacionada ao âmbito das disciplinas do que ao curso como um todo: a grande quantidade e exigência de leituras solicitadas, que, inclusive, é considerada pelos alunos como algo positivo, pois relataram que quanto mais é exigido deles que leiam, mais a escrita vai melhorando.

Tendo em vista a relação de proporcionalidade citada (quanto mais se lê, melhor se escreve), indaga-se: é possível formar professores leitores e escritores por meio da extensa carga de leitura e escrita exigidas, por si só? As dificuldades com a escrita acadêmica elencadas pelos alunos podem ser supridas baseadas na quantidade de leitura solicitada ao aluno?

Na perspectiva de muitos alunos, sim, mas essa não pode ser a perspectiva de seus professores, pois a quantidade é um aspecto que pode contribuir, mas há outros essenciais como: a interação do aluno com o objeto de leitura, a metodologia do professor, sua concepção de leitura, a qualidade das práticas de leitura e escrita, o trabalho de reescrever, de pesquisar, a amplitude de acesso aos gêneros diversos, o incentivo, o bom exemplo, etc. Mediar a leitura, exige mais, como menciona Barbosa (2013):

A mediação não se limita ao ato de apresentar o texto ao aluno e lhe informar que a leitura é importante. [...] É necessário também promover o encontro do aluno com o texto, uma vez que a leitura é importante, um texto é "bom" se o leitor consegue construir compreensões próprias do que leu (BARBOSA, 2013, p.237).

Na mesma linha, houve consideração de que as disciplinas que mais contribuem são as que exigem grande quantidade de leitura e escrita, isso infere que o aluno pode estar concebendo uma relação com a leitura e escrita na perspectiva de educação bancária (proposta por Freire (1998)), ou seja, vendo a quantidade de

leituras que realiza como uma fonte de conhecimento pronto que ele se apropria pensando em cumprir as exigências solicitadas.

Além da quantidade de leitura e escrita exigidas, tanto em Letras quanto em Pedagogia, houve destaque para as contribuições do curso se relacionarem com a aquisição de conhecimento, aprendizagem e interpretação. Também foi destaque em ambos os cursos: o incentivo à leitura, a leitura crítica, o uso do texto acadêmico e de outros tipos (como o literário, dito em Letras).

Em ambos os cursos, mas principalmente em Pedagogia, houve referência a "todas as disciplinas" quando se solicitou as disciplinas do currículo mais contributivas na formação leitora e escritora deles. Das disciplinas citadas em Pedagogia, tiveram destaque: História, MELP²⁶, Psicologia, Filosofia, Política e as disciplinas de pesquisa. Há destaque para a disciplina de Sociologia da educação, presente em 2º lugar entre as respostas na Univ. B e não mencionada na Univ. A, ainda que no currículo conste essa disciplina. No curso de Letras, o que mais se destacou, tanto numa instituição quanto em outra, foram às disciplinas de Produção textual²⁷, as disciplinas de texto literário²⁸, as de Literatura (Brasileira e Portuguesa), as de Linguística (I,II,III e Aplicada) e a de Análise do discurso.

Observamos, justamente na convergência das respostas dos alunos nos dois cursos que há um conflito entre esses discursos e o dos coordenadores: enquanto muitos alunos consideraram que todas as disciplinas contribuem na formação leitora e escritora deles, os coordenadores de Pedagogia de ambas as universidades afirmaram que todas as disciplinas deveriam contribuir, mas nem todas contribuem. Uma hipótese para essa diferença está na concepção de leitura: os alunos consideram que todas as disciplinas são contributivas porque todas exigem que se leia e escreva, os coordenadores apontam que, ainda que todas as disciplinas exijam leitura e escrita, nem todas possibilitam uma formação profunda, ou seja, que vai além da quantidade.

Para Geraldi (1995) uma língua pode ser encarada de duas perspectivas diferentes: "ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagem entre as pessoas, ou é ela tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever" (p.119). A dualidade de concepção de leitura interfere diretamente no ser e agir do leitor.

Para conhecer a prática de leitura dos graduandos, como uma forma de ampliar ou complementar a compreensão acerca da formação ocorrida na licenciatura, buscamos pelos gêneros textuais mais lidos. Enquanto a frequência de leitura dos gêneros acadêmico e literário é equivalente em Letras, considerada "suficiente" e "muito", em Pedagogia o gênero literário é lido com uma frequência menor do que o acadêmico. O gênero não-verbal teve grande concentração em "muito" em ambos cursos, enquanto revistas, jornais e religiosos foram os mais citados no quesito "outros gêneros".

Ressaltamos que esses dados se relacionam com, pelo menos, outros dois: que no curso de Letras há mais disciplinas de literatura, influenciando a frequência de leitura dos alunos; e que os alunos de Pedagogia comentaram acerca da grande quantidade de leitura exigida pelas disciplinas, ou seja, compreendendo mais o gênero acadêmico.

Chamamos a atenção neste momento para as disciplinas de **Literatura** presentes nos currículos de Letras e Pedagogia, tendo presente que a literatura foi considerada, entre os professores e coordenadores, como peça chave na formação de leitores e escritores.

A diferença presente no currículo, quanto à literatura, é expressiva: em Letras, há disciplinas de Literatura Portuguesa (102h), Literatura Brasileira: narrativa (136h) e Literatura Brasileira: poesia (68h), já no curso de Pedagogia, na Univ. B, há apenas uma disciplina intitulada Literatura infantil para a escola (34h), enquanto que na Univ. A não há disciplina voltada à literatura. Muito possivelmente por conta do currículo, os alunos do curso de Letras têm uma frequência de leitura literária entre "suficiente" e "muito", enquanto que os futuros pedagogos, no geral, tem uma frequência "média" de leitura literária.

A respeito da presença/ausência da literatura no universo dos sujeitos em formação, o referencial teórico tem apontado contribuições da literatura na formação de leitores, não isoladamente, mas em comunhão com demais gêneros de leitura, e, principalmente sendo vivenciada em plenitude, ou seja, não apenas para agregar informação ou para saber sobre ela, mas possibilitar a formação de um leitor literário. Além do referencial teórico, pautado principalmente em Cândido (2006), os dados que obtivemos reafirmam as possíveis contribuições da Literatura: os participantes do curso de Letras apontaram as disciplinas de literatura entre as mais contribuintes do currículo para a formação leitora e escritora.

Tendo isso presente, compreende-se que vivenciar a literatura não deveria ser algo exclusivo para os graduandos de Letras, uma vez que, além de poder contribuir na formação leitora dos futuros professores, ela se fará presente na prática futura também dos pedagogos, ou seja, ambos precisam contar com a universidade para essa formação específica,

Se sairmos das escolas com deficiências no que diz respeito às leituras literárias, onde poderemos aprender, apreender, dominar essa área senão no curso que nos torna profissionais de literatura e futuros formadores de leitores? (SAMPAIO; REZENDE; BONFIM, 2012, p.197).

Trazemos para essa discussão mais uma autora que compartilha dessa preocupação. Magalhães em **Do direito à Literatura** (2013) pondera que são raros os cursos da área da Educação que apresentam disciplinas de literatura.

E existem cursos de Educação que sequer oferecem a disciplina de Literatura infantil (não podemos esquecer de que parte desses acadêmicos serão professores do ensino fundamental, cuja grade curricular oferece as disciplinas de Português e Literatura) (MAGALHÃES, 2013, p.57).

Para a autora citada por último, uma causa dessa ausência está na elaboração do currículo onde algumas disciplinas são "eleitas", por razões institucionais, enquanto outros são "esquecidas". Quando se observa os Parâmetros Curriculares Nacionais a respeito da literatura, é visível a destituição de autonomia dessa disciplina ao incorporá-la, juntamente com outras, na área da Linguagem. Verifiquem:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam (BRASIL, 2002, p.23).

Pois bem, trazendo para o ensino superior, indagamos: já que o currículo do curso de Pedagogia trata tão timidamente ou, simplesmente, não trata da literatura como uma disciplina autônoma, a MELP (que está no campo da linguagem) dá conta de absorver os conteúdos ligados à literatura, para suprir ainda que minimamente, sua ausência?

Para responder, analisamos os programas das MELP de Pedagogia. Na Univ. A, a literatura infanto-juvenil aparece nos objetivos do programa da MELP

com a intenção de compreendê-la como linguagem artística e sua importância no desenvolvimento e gosto pela leitura, bem como uma produção social. Literatura infanto-juvenil também é um conteúdo programático e engloba a literatura como arte, identidade, linguagem artística, sua origem, autores, além de se voltar à mediação e formação de leitores na escola. Um dos critérios avaliativos da disciplina se refere a "análises sobre obras literárias infanto-juvenis" e no referencial teórico há autores da literatura infantil como Abramovich, Coelho e Arroyo. Na Univ. B, não há referência à literatura no programa da disciplina MELP, no entanto, vale lembrar que nesse curso há uma disciplina de literatura infantil.

Diante da análise dos programas da MELP na Pedagogia, observa-se que, ainda que o currículo da Univ. A não contemple a disciplina de literatura, ao menos é possível encontrá-la no programa da MELP voltada para o infanto-juvenil, e, mesmo sua presença sendo de extrema importância, ela divide o espaço de tempo de 72 horas, concentradas em um semestre, com outros cinco conteúdos, que por sua vez são subdivididos em outros tantos mais, ocasionando uma possível limitação na exploração da literatura na disciplina, ainda mais quando se tem presente que é o único momento ao longo do curso que os graduandos têm contato com ela.

Temos, em síntese, a contribuição do curso de **Pedagogia** na perspectiva dos alunos: grande quantidade e exigência de leitura. Na perspectiva dos professores: ênfase em algumas disciplinas; projetos de pesquisa (PIBIC, PIBID); retorno das atividades com apontamento; prevalência da leitura técnica sobre a literária; houve consideração de que não contribui e que o curso deveria oferecer mais carga horária para a leitura e a escrita. E na perspectiva dos coordenadores: além de algumas disciplinas citadas, eventos e projetos de ensino, pesquisa e extensão. Todas as disciplinas deveriam contribuir, mas nem todas contribuem; não são todos os professores que se envolvem com a formação leitora e escritora dos alunos devido ao conteúdo.

Já as contribuições do curso de **Letras** na perspectiva dos alunos são: ampliação de conhecimento e interpretação; e uso dos textos teóricos e literários. Na perspectiva dos professores: projetos de pesquisa, ensino e extensão; iniciação científica; evento; disciplinas especiais; Linguística Aplicada; Literatura; estimulando as leituras nacionais e estrangeiras; oferecendo a diversidade de gêneros; discutindo teorias e críticos. E na perspectiva dos coordenadores:

instrumentalização dos alunos com relação à utilização da língua, por meio das disciplinas; trabalho com o gênero acadêmico, leitura e interpretação; estudo em torno das regras gramaticais.

Portanto, a formação leitora e escritora ocorre, principalmente, por meio de algumas disciplinas específicas que exigem grande quantidade de leitura, e, por meio de projetos de pesquisa, ensino e Iniciação científica, que não abarcam toda a demanda, ou seja, não são todos os alunos que são contemplados com essas atividades.

Algumas disciplinas, citadas como a contribuição que o curso oferece, por mais que trabalhem mais diretamente com as questões de leitura e escrita, não conseguem abarcar, sozinhas, essa formação. A formação de leitores precisa extrapolar os limites das disciplinas:

O currículo para a formação do magistério deve ser simultaneamente multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar. Não há como garantir o conhecimento restringindo-se a um olhar disciplinar isolado. Para conhecer qualquer objeto e situação, é preciso contar com subsídios de muitas disciplinas que, embora formalmente autônomas, convergem mediante um processo transdisciplinar e interdisciplinar. Transdisciplinar no sentido de que determinado saber sobre um objeto não resulta apenas da soma mecânica de elementos fornecidos por várias disciplinas: o todo é maior que o ajuntamento das partes. Interdisciplinar porque os elementos construídos pelas disciplinas articulam-se para a criação do sentido e do conteúdo (SEVERINO, 2001, p.152).

Nessa direção e retomando o já dito por Perrenoud (2002), mencionado no capítulo 2, a respeito das disciplinas do *Trivium* e *Quadrivium* não visarem o desenvolvimento delas enquanto disciplinas nem a formação de lógicos ou linguistas, mas à formação do cidadão, sua formação política e o aperfeiçoamento da mente, levanta-se uma reflexão: os saberes organizados em uma disciplina estão direcionados hoje à formação do professor enquanto cidadão, o que inclui o pleno domínio das práticas de leitura e escrita com criticidade e autonomia? Ou a centralidade está apenas na formação de um profissional que precisa saber como ensinar o que vai ensinar?

Para responder a essa questão, dialogamos com Severino (2001), que defende uma formação não restrita a um direcionamento apenas, mas que compreenda aspectos para uma formação humana.

O investimento na formação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se à técnica. Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade pela transformação dos educandos. Ela precisa ser política, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. Sendo política, ela se tornará intrinsecamente ética e contribuirá para a consolidação da cidadania (SEVERINO, 2001, p.156).

Como expresso por Severino, a formação do educador passa pela técnica, mas precisa também ser política e social, contemplar demais fatores para a consolidação da cidadania. O que se tem em vista é que, se a formação leitora e a escritora estiverem entrelaçadas aos demais saberes do currículo, a formação para a cidadania será mais plena.

Do núcleo MELP de disciplinas

Dá análise apresentada do núcleo de Pedagogia e de Letras foi possível compreender melhor como é concebida e desenvolvida a formação leitora e escritora a partir das disciplinas elencadas como as mais contributivas do currículo. Do núcleo de Pedagogia resulta afirmar que suas disciplinas estão direcionadas principalmente para dois aspectos: a formação do pesquisador e a apresentação dos elementos da área de Letras, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, ainda que insuficiente para possibilitar o conhecimento da língua e seu ensino. Curiosamente, o letramento está mais presente no núcleo de Letras, bem como o estudo de documentos oficiais, análise de livro didático e estruturação de textos.

Em ambos os núcleos, as disciplinas propõem a prática de leitura, produção textual, análise linguística e propostas de ensino de LP. Essas ações poderiam se constituir em fonte de conhecimento para os alunos com dificuldades em leitura e escrita, no entanto, além dos dados levantados não permitirem afirmar que essa contribuição ocorra satisfatoriamente, faltam-nos outros dados para a confirmação, como a observação. A respeito do ensino "sobre" leitura e escrita nem sempre ser o suficiente para uma efetiva formação de um leitor e escritor, pode-se concluir que é preciso adentrar no mundo da leitura e da escrita, proporcionando essa prática aos alunos.

Os núcleos não são iguais, em Letras é constituído por mais disciplinas que possuem carga horária maior também e o trabalho com a literatura foi um destaque essencial na diferenciação deles. Há um repertório maior de leitura presente em Letras, principalmente relacionado aos segmentos da literatura, no

entanto, a pesquisa presente na Pedagogia é um fator que também possibilita um relacionamento mais estreito com a leitura e a escrita, mesmo que em aspectos diferentes.

Como visto anteriormente, o núcleo MELP não é composto apenas por disciplinas de Metodologia do ensino de língua portuguesa ou Didática da língua portuguesa, mas essas tiveram uma especial atenção ao longo de todo o estudo por conta de seu objeto de estudo e por constituir o objeto de uma pesquisa em âmbito maior, a qual esta se vincula.

Por meio de questionário, foi possível conhecer as contribuições da MELP na perspectiva dos alunos. No curso de **Pedagogia**, destaca-se que a maioria dos alunos considerou que a disciplina foi contribuinte, principalmente com o aperfeiçoamento/aprimoramento da leitura; com os conhecimentos para a atuação com a Língua Portuguesa (LP) em sala de aula; com a gramática e interpretação textual; com o papel do professor, algo essencial no trabalho com a leitura na disciplina; com os significados apreendidos da leitura; com a Literatura e a contação de história; e com a reflexão acerca da importância da leitura e escrita para além da decodificação.

Para uma parcela menor dos alunos (9% na Univ. A e 22% na Univ. B), a disciplina MELP não contribuiu significativamente na formação leitora e escritora. De acordo com alguns alunos que expressaram essa percepção, uma das causas da pouca contribuição da disciplina estaria na insuficiência da carga horária (72h na Univ. A e 68h na Univ. B).

No curso de **Letras**, a MELP contribui nos seguintes aspectos: conhecimento dos documentos oficiais da Educação (PCN, Diretrizes, Parâmetros e DCEN); conhecimentos sobre a língua e a variação linguística; para preparação de aulas; e reflexão sobre o processo de ensino, e houve destaque relevante para a disciplina não ter contribuído significativamente (30% na Univ. A e 36% na Univ. B). A carga horária também foi um fator importante para essa situação, principalmente para os alunos da instituição B, que contaram com 68 horas, enquanto na outra instituição foram 240 horas.

A referência à carga horária não ser satisfatória na disciplina MELP e no curso como um todo foi apontado também em outros momentos, por professores, por coordenadores, por nós e outros pesquisadores (citados anteriormente), uma vez que é visível a limitação em trabalhar satisfatoriamente com

tantos aspectos que envolvem a língua materna (literatura, gramática, leitura, produção de texto, etc.) num espaço de tempo tão curto.

Vale ressaltar que a MELP no curso de Letras é a única que trata do ensino de LP, além do estágio, mas há disciplinas como Morfossintaxe, Semântica, Linguística, Oficina de Leitura e de Produção Textual, Literatura e outras que complementam a formação em LP. Já em Pedagogia, a MELP é a única disciplina que trata de LP.

Ainda que os métodos para o ensino da LP se mostrem pertinentes na ementa da MELP de Pedagogia, destaca-se que a sua carga horária e ementa não atendem a demais aspectos que envolvem a LP, não possibilitando uma formação completa tão necessária ao profissional pedagogo, que, além de atuar com diversas disciplinas, entre elas, a LP, também está habilitado a alfabetizar.

Assim como os graduandos alegaram ser necessário buscar em outras fontes as necessidades não supridas na Educação Básica, os formandos em Pedagogia também precisarão buscar outras formas de ampliar a formação em língua materna e, especialmente, em literatura.

Da formação leitora e escritora dos graduandos para as demandas do curso universitário

Em **Pedagogia**, a maioria considerou insuficiente a formação leitora e escritora advinda da Educação Básica ante as demandas da universidade, ocasionada por conta: da falta de incentivo e exigência de leitura; das dificuldades com a gramática e a LP; pelos textos da universidade ser diferentes dos textos da E.B.; e que foi necessário buscar outras maneiras de superar as dificuldades. Os que consideraram suficiente a formação destacaram o gosto pela leitura, pela escrita e pela literatura.

Também a maioria dos alunos no curso de **Letras** considerou insuficiente a formação leitora e escritora advindas da Educação Básica devido ao pouco incentivo; aos textos que não visavam à formação leitora crítica; à ausência de Literatura ou seu uso para realizar uma tarefa; e à necessidade de buscar além do que a escola oferecia. Os que consideraram a formação recebida suficiente, destacaram o gosto pela leitura, a prática constante e o incentivo.

Destacamos que a falta ou o pouco incentivo foi o fator principal para uma formação deficiente em leitura e escrita na E.B. para os alunos participantes da

pesquisa, e que foi necessário buscar em outras fontes, além da escola. Já o gosto pela leitura demonstrou ser um aliado na formação leitora e escritora. Outro aspecto a ser ressaltado é a referência à leitura de textos para realizar uma atividade, ou seja, uma leitura direcionada, como se ela por si só não fosse uma completude. Sobre isso, Loyola (2013) afirma:

A indistinção das experiências de leitura propostas aos alunos é altamente responsável pela ausência da prática seletiva de leitura na vida dos jovens após a escola básica. Ler na escola para responder a protocolos não tem garantido a continuidade do ato de ler durante toda a vida (LOYOLA, 2013, p.121).

Todas as insuficiências da Educação Básica, apontadas, tiveram impactos na vida acadêmica desses graduandos, dos quais alguns buscaram alternativas para supri-las, mas outros chegaram à universidade com essa bagagem indesejada. Sabendo da influência da E.B. na vida do sujeito que chega à universidade, cujo universo se diferencia da escola básica em termos de quantidade e densidade dos textos, autonomia do aluno, normas técnicas e produção científica, principalmente, buscamos saber sobre a aptidão dos graduandos para a escrita acadêmica.

A maioria dos **discentes** se considera apta para a escrita acadêmica (77% de Pedagogia e 94% de Letras), alguns deles, juntamente com o restante da porcentagem apontam **dificuldades** com a escrita acadêmica: gramática, ortografia, concordância verbal, falta de tempo, em expor ideias e ligá-las a outras, em escrever e ler textos acadêmicos/teóricos que exigem normas técnicas, domínio do conteúdo, a não devolução dos trabalhos com apontamentos, coesão textual, compreensão, falta de argumentos, falta de maior dedicação dos professores, pouca prática e dificuldades com o TCC.

Diante dessas dificuldades, as **estratégias** que os alunos desses dois cursos desenvolvem para superá-las são: auxílio junto a pessoas que sabem mais (monitores, colegas), exercício de leitura e escrita, uso de dicionário e livros de português, releitura, fichamentos, pesquisa, domínio do assunto, escrevendo e corrigindo, necessidade de espaço e tempo adequados, pesquisa no site Google, grupos de estudo, fazendo tópicos.

A fim de elaborar um quadro mais consistente a respeito da formação que os alunos possuem para leitura e escrita, seus **professores** também foram consultados. A maioria dos professores de Pedagogia considera "insuficiente",

"parcialmente" ou "bastante superficial" a formação leitora e escritora dos graduandos para as demandas de um curso universitário. As **dificuldades** apontadas foram com: leitura, escrita, interpretação, compreensão, literatura, análise, síntese, expressar o que é pensado, superficialidade na leitura literária e técnica, atividades avaliativas e desinformação.

Para suprir aquelas dificuldades, as **estratégias** citadas pelos professores foram: discutindo e interpretando texto em sala de aula, tratando da formação leitora e escritora tanto do professor quanto da criança e adolescente, trabalhando aspectos orais, escritos e leitores, ampliando a oralidade, articulando a leitura com outros gêneros, corrigindo as atividades e devolvendo com apontamentos, acompanhando a leitura em sala, com perguntas norteadoras e monitorias.

Também em Letras a maioria dos professores considera "insuficiente" a formação leitora e escritora dos graduandos para as demandas de um curso universitário. Como **dificuldades** que os alunos apresentam, os professores se referiram a: capacidade de ler e produzir textos acadêmicos; repertório pequeno de literatura, revistas e jornais; e pouca leitura. Como **estratégias**, são citadas: articulação entre teoria e prática, grupos de discussão, textos complementares, literatura, conhecimento prévio, estratégias de leitura, gêneros textuais, textos atuais e cotidianos, além de discussão crítica.

Analisando as estratégias de ambos os professores, destacam-se duas ações que são realizadas no coletivo: interpretação de texto em sala e grupos de discussão, e, duas ações que possuem um caráter mais individual: corrigindo as atividades e devolvendo com apontamentos e os textos complementares (não obrigatórios, dependem da vontade pessoal). É chamada a atenção para esses aspectos para demonstrar que o professor mediador pode (e deve) se servir de ações diversas no trabalho com o texto em suas práticas escolares/universitárias:

Nas práticas escolares de leitura, pensar o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o(s) seu(s) autor(es), já é afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos. E este debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor (GERALDI, 2013, p.25).

Outro aspecto, a ser considerado das estratégias utilizadas, é que os professores de Letras e Pedagogia priorizam mais a leitura do que a escrita, sendo que nesta última os alunos apresentam mais dificuldades. Essa realidade, da leitura ser mais trabalhada do que a escrita, vem reafirmar a versão dos alunos quando dizem que as disciplinas contribuem mais com a formação leitora. O mesmo ocorre em relação à literatura: na Pedagogia é apontada como algo que os alunos possuem dificuldades, mas ela é quase invisível no currículo.

Esses dados evidenciam que os coordenadores e professores carecem de saber o real estado do estudante a respeito da leitura e da escrita, pois os discursos são díspares. Conhecer melhor as dificuldades dos alunos pode auxiliar no direcionamento das ações, mobilizando o currículo como um todo. Como afirma Saviani, “ao educar, eu não posso deixar de levar em conta, além das realidades física, biológica e psicologia, a realidade cultural do educando” (SAVIANI, 1987, p.45).

Aos professores, com o uso do questionário, também foi permitido que expressassem a forma como contribuem com a formação leitora e escritora de seus alunos na disciplina que ministram, ou seja, além do curso como um todo, como a formação em leitura e escrita se dá em sala de aula.

As principais contribuições das disciplinas ministradas pelos professores de **Pedagogia** foram: discussão em sala sobre o texto; grupos de discussão; propiciar pensamento e problematização; curiosidade e desejo de ler; por aliar oral/escrito/leitura; trabalhar com diferentes gêneros de literatura e diferentes linguagens; projeto de pesquisa; devolução das atividades com apontamentos; elaboração de resenhas; e diferentes estratégias.

Os professores de **Letras** disseram contribuir na formação leitora e escritora de seus alunos em suas disciplinas por meio de: Leitura e indicação de obras e de outras leituras; conscientização; reflexão; literatura; estratégias de leitura; textos de apoio; debates; ampliação de conhecimento prévio; e o reconhecimento dos vários tipos e níveis de leitura.

As contribuições que os professores dizem realizar em suas disciplinas também estão voltadas mais para as questões de leitura do que de escrita. A leitura trabalhada está mais relacionada ao texto teórico, ligado aos conhecimentos da disciplina, mas há indicações para a leitura de outros gêneros, como a literatura, e, em relação a esse aspecto, a saber: a leitura do texto teórico e

não teórico, é necessário que antes de indicar ao aluno, o professor seja, primeiramente, leitor desses textos para possibilitar ao aluno um olhar mais crítico sobre eles:

Sendo leitor de textos teóricos e não teóricos, o professor pode construir meios que possibilitem ao aluno interpretar os aspectos ideológicos do texto, as concepções que, muitas vezes, estão sutilmente construídas pelas estratégias textuais e discursivas usadas pelo autor. A mediação, nesse sentido, engloba o ato de mostrar o funcionamento linguístico e extralinguístico do texto e, a partir disso, levar o aluno a compreender que a linguagem não é neutra e que, em cada palavra, estão presentes sentidos, visões de mundo e valores constitutivos das relações sociais mais amplas (BARBOSA, 2013, p.238).

Os professores (de Pedagogia e Letras) apresentam as contribuições que oferecem em suas disciplinas em relação à leitura e escrita, no entanto, consideram que os alunos possuem dificuldades naquele âmbito e os alunos também, mesmo sendo minoria, apontam dificuldades com a escrita acadêmica. Nesse sentido, indaga-se: as ações dos professores não estão sendo suficientes para diminuir as dificuldades dos graduandos com leitura e escrita?

Tentando responder à indagação levantada, pode-se dizer que as ações dos professores existem, no entanto, há outros fatores/hipóteses que perpassam a realidade de sala de aula: a metodologia do professor ao desenvolver as ações citadas; o currículo do curso; a carga horária das disciplinas; as dificuldades em leitura e escrita por parte dos alunos advindas da Educação básica e demais outros fatores que influenciam na aprendizagem, como os relacionados ao tempo, ao financeiro, ao pessoal, de ambas as partes: professores e alunos.

Há outro aspecto importante que ajuda a esclarecer esse descompasso. Os professores dizem que a formação leitora e escritora dos alunos é insuficiente, apontando dificuldades, e consideram que suas disciplinas contribuem na formação de leitores e escritores, porém suas estratégias e ações tendem mais a privilegiar a *leitura* do que a escrita, sendo que é na *escrita* que os alunos apontam suas maiores dificuldades.

O fato das ações dos professores estarem mais atreladas à *leitura* do que à escrita se relaciona com o destaque que os graduandos fizeram em relação à grande quantidade de *leitura* exigida no curso. Os dois dados mencionados, juntos, levam a observar a prevalência das práticas de leitura sobre as de escrita em ambos os cursos.

Apontamos alguns pressupostos indicados por Rezende (2009) sobre a leitura e a escrita na formação de professores: a ideia de construção do conhecimento (conhecimento anterior com um novo); a língua como um fato social da natureza interacional, dialógica; a leitura como atividade de construção de sentido, pautada na interação leitor-texto-autor; a intertextualidade; implicações técnicas no ato de ler; a escrita como uma forma de expressão, como registro; a escola e/ou universidade como locais de vivência textuais múltiplas. Esses pressupostos, em nossa perspectiva, vêm somar na formação tanto leitora quanto escritora dos futuros professores.

Destacamos aqui a contradição vista nos dados: de um lado, a maioria dos alunos de ambos os cursos é advinda de escola pública e não considera suficiente a formação que tiveram em leitura e escrita na EB para as demandas da universidade e também a maioria se considera apta para a escrita de textos acadêmicos, de outro lado, os professores não consideram seus alunos totalmente aptos para a escrita acadêmica, mesmo dizendo que suas disciplinas contribuem. Diante dessa situação, apresentamos outra também contraditória, ocorrida numa pesquisa²⁹ afim à nossa.

Na análise de dados colhidos no curso de Licenciatura em Letras da UFMA a partir da pesquisa com alunos concluintes e professores, um dado se mostrou conflituoso: enquanto a maioria dos alunos entrevistados revelou decréscimo elevado em relação às expectativas iniciais, a maioria dos professores vislumbrou as melhores expectativas para seus alunos:

Esse fenômeno pode apontar como, no entremeio do cotidiano universitário, as posições dos seus principais protagonistas (alunos e professores) muitas vezes se expressam contraditoriamente, de vez que se situam entre sujeitos que, segundo Postic (1990), possuem diferentes estatutos capazes de bloquear um diálogo mais espontâneo entre eles (BONFIM, 2012, p.140).

As relações humanas são complexas. As múltiplas formas de visão de mundo são percebidas nos discursos diversos, que ora se convergem, ora divergem, porque nem tudo é preto no branco, nem todas as percepções sobre um mesmo objeto são iguais, nem todos os sujeitos são constituídos das mesmas leituras anteriores e os discursos podem ser tendenciosos, pautado no "dizer o que o outro quer ouvir". A universidade, como um espaço de atuação desses sujeitos, é palco de antagonias e de conflitos ideológicos, que também se mostram como necessários para o avanço dessas e de outras questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Que quer dizer "cativar"? - perguntou o príncipezinho.
É uma coisa muito esquecida, disse a raposa. Significa "criar laço".
Criar laços? - Replicou o príncipezinho.
Exatamente, disse a raposa. Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo.
[...] Minha vida é monótona. Eu caço as galinhas e os homens me caçam. Todas as galinhas se parecem e todos os homens se parecem também.
E por isso eu me aborreço um pouco.
Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol.
Antoine de Saint-Exupéry
(O pequeno príncipe)*

O estudo que aqui chega à sua fase final iniciou com a questão: Como os cursos de Letras e Pedagogia contribuem na formação leitora e escritora dos futuros professores? Considerando-se o núcleo específico que possibilita mais diretamente essa formação, com destaque para a disciplina MELP – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Como objetivo central, buscamos analisar como é concebida e desenvolvida a formação leitora e escritora nos cursos de Pedagogia e Letras Vernáculas em duas universidades estaduais do Paraná, considerando o núcleo MELP, bem como os possíveis impactos ou reflexos junto aos discentes.

Guiados por esse problema e objetivo, adentramos a um universo antes obscurecido que se deu a conhecer à medida que avançamos, tornando-se mais claro, ainda que haja muito dele a ser explorado. Alcançar o objetivo foi algo que passou por etapas, como o levantamento do estado da arte; a tramitação pelo Comitê de ética; a coleta de dados por meio de entrevista com coordenadores, aplicação de questionário junto a professores e alunos, além de acesso ao currículo dos cursos e à análise.

A partir das discussões elaboradas, é possível afirmar que a formação leitora e escritora em Letras e em Pedagogia não ocorre exatamente no curso como um todo, mas em partes dele: primordialmente em algumas disciplinas do currículo, e, mais timidamente em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Essa formação se dá por meio da prática de leitura, considerada extensa; da produção de texto; da literatura (em Letras) e da pesquisa (em Pedagogia). As disciplinas que compreendem essas ações e foram destacadas na

análise de dados formaram o núcleo MELP em ambos os cursos, ainda que, como apontado também, todas as disciplinas contribuam de alguma forma.

Frente a esse universo, compreendemos que a formação em leitura e escrita não se constrói apenas dentro de algumas disciplinas específicas, mas no curso como um todo: pelos eventos e cursos; pelos projetos de ensino, pesquisa e extensão; pelos espaços da universidade (biblioteca, livraria); pela interação com os pares; e, ao invés de *algumas*, por *todas* as disciplinas do currículo, cuja concretização tem íntima relação com a metodologia do professor e sua concepção de leitura; entre outros.

Não é possível conceber a formação de professores leitores limitada a algumas disciplinas. É necessário atingir uma formação que passe por todas as disciplinas, complementando-se e formando um todo que é maior do que a soma das partes.

Assim, a pesquisa na universidade vem somar nesse processo, possibilitando afirmar que ao graduando cabe experimentar uma leitura que não se restringe a um conteúdo disciplinar, mas exercida com mais autonomia e diretamente relacionada à produção escrita, sendo um espaço de exercício crítico, reflexivo e científico, que contribui não só na superação das dificuldades na escrita acadêmica, mas também auxilia na atuação docente.

O fato dos professores apontarem muitas dificuldades dos alunos com leitura e escrita e, ao mesmo tempo, alegarem que suas disciplinas contribuem nesses aspectos permite afirmar que os discursos e as ações ainda não estão produzindo o efeito desejado: não apenas formar professores, mas professores leitores críticos capazes de circular com propriedade pelos textos presentes na sociedade. Isso se dá por conta de fatores como concepção de leitura do professor e sua metodologia, bem como a extensa carga de teoria que não possibilita o aprofundamento em alguns aspectos, como é o caso da leitura e da escrita, e que possivelmente não dê condições ao graduando de lidar com essa teoria em sua prática futura.

Outro fator observado, que contribui para a contradição dos dizeres dos alunos e professores, é que tanto o currículo dos cursos quanto as ações dos professores priorizam mais a leitura do que a escrita, sendo que é na escrita que os graduandos possuem mais dificuldades, ou seja: não se conhece muito bem a realidade dos alunos e a formação deles não está sendo mobilizada,

satisfatoriamente, para dar condições de dominarem a língua e os elementos que a compõem. Em Pedagogia, o problema se estende para o âmbito da literatura.

A literatura poderia ter um papel maior no currículo de Pedagogia, desde que não voltada exclusivamente para o estudo de métodos de análise de textos literários, mas também para sua leitura fruição, uma vez que essa ação contribui para a ampliação de conhecimentos prévios e dá subsídio ao trabalho com as obras quando da atuação desses pedagogos.

Consideramos que a língua, como instituição social, deve ser ensinada em sua completude, abarcando tanto os aspectos linguísticos como também a multiplicidade de práticas de leitura e escrita, como um sistema de linguagem complexo. Não só ensinar, como mediar. E para mediar é preciso ser leitor.

Há que se pensar também que a formação de leitores desse tempo é permeada pelas transformações ocorridas com os suportes da leitura e a velocidade de informação, além de se atentar para a leitura do mundo e da palavra, bem como de qualquer outro signo. A formação que estamos anunciando remete à obra **O Pequeno Príncipe** no que tange a uma educação na escola/universidade que vai além da informação, que contribua para o mundo vir a ser melhor.

Que a universidade consiga não apenas formar professores, mas professores formadores de novos leitores e escritores, cujo requisito essencial é se tornar, primeiramente, leitor e escritor. Nisso, a universidade pode contribuir como visto no estudo realizado; no entanto, suas ações precisam ainda romper com alguns limites, criando laços entre os graduandos e a leitura, e estreitando-os.

É necessário não só cativar como também mobilizar o aluno para a leitura de todas as formas possíveis: a literária, a teórica, a informativa, a prazerosa, etc. É necessário afastar as nuvens formadas de ações fragmentadas, isoladas e monótonas para permitir que a leitura aqueça como um sol o mundo dos sujeitos com ela envolvidos. É preciso mobilizar o aluno sem lhe restringir seus direitos³⁰ inalienáveis na condição de leitor.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Cristina Nalon de. **O ato de ler na licenciatura: práticas de leitura de futuros formadores de leitores**. 2012. 64 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBOSA, Marinalva Vieira. O lugar da teoria na prática de ensino de leitura e análise de textos. In.: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.231-262.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- BONFIM, Maria Núbia Barbosa. O curso de licenciatura em Letras da UFMA: revisitando dados. In.: SAMPAIO, Maria L.P.; REZENDE, Neide L.; BONFIM, Maria N.B. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012. p.131-146.
- BORGES, Rita C.M. Barbugiani. O professor reflexivo-crítico como mediador o processo de inter-relação da leitura-escritura. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 201-218.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CP. **Parecer 5/2005**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação/CP. **Resolução 2, 19 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação/CES. **Parecer 492/2001**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

CAMPOS, Claudinei J.G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.** 57(5). Brasília (DF), set/out, 2004, p.611-614.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CHARTIER, Roger. **Formas e Sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHERVEL, André. Historia das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Histoire de l'éducation**, no. 38, maio de 1988. p.1-49.

EAGLETON, Terry. A cultura em crise. In.: _____. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora da Unesp, 2005. p. 51-77.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. Porto Alegre: ARTMED Editora. 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. Introdução: Currículo e cultura. In.: _____. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.9-26.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. 38. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto**. 4. ed. Juiz de Fora: Ática, 2002.

GAMBOA. Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In.: **Revista Contrapontos** – Volume 3, n. 3, , Itajaí, set/dez, 2003. p. 393-405.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GERALDI, J. Wanderley. Leitura e mediação. In.: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.25-48.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Portos de passagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GRAFTON, Anthony. O leitor humanista. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da Leitura no Mundo Ocidental.** [S.L.]: Atica, 1999. p.5-46.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **A inter-ação pela linguagem.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa. **No jardim das letras, o pomo da discórdia.** Projeto Memória de Leitura. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.html>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.53-79.

LOPES, Larissa C. V.; COSTA, Maria E. O espaço reservado ao ensino nas ementas de disciplinas de literatura. In.: SAMPAIO, Maria L.P.; REZENDE, Neide L.; BONFIM, Maria N.B. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012. p.193-211.

LOYOLA, Juliana Silva. Leitura literária e ensino: paradoxos, desafios e propostas. In.: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.113-124.

MAGALHÃES, Milena. Do direito à Literatura. In.: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.49-72.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisas; elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In.: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de Leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Letras do Brasil, 1999. p.95-124.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

METODOLOGIA. **Dicionário Aurélio**. Disponível em:

<<http://www.dicionariodoaurelio.com/Metodologia.html>>. Acesso em 14 jan. 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. In.: _____. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Elizia G. P; BONFIM, Maria N. B. Situando os saberes pedagógicos na composição da estrutura curricular do curso de licenciatura em Letras da UFMA. In.: SAMPAIO, Maria L.P.; REZENDE, Neide L.; BONFIM, Maria N.B. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012. p.63-83.

OLIVEIRA, Nadja Nara Borges Mesquita. **Políticas de formação de professores no manifesto dos pioneiros e no contexto da atual reforma do ensino superior**. 2007. 174 folhas. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcineili. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. In.: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; SANTOS, Elmo José dos (Orgs.). **Estudos da Língua(gem): Michel Pêcheux e a Análise de Discurso**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. n.1. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005. p.9-13.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In.: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.).

Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p.61-161.

PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRENOUD, Philippe (Org.). **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERISSÉ, Gabriel. **O leitor criativo:** a busca da leitura eficaz. São Paulo: Ômega, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.:

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-52.

PRAZER. **Dicionário Aurélio.** Disponível em:

<<http://www.dicionariodoaurelio.com/Prazer.html>>. Acesso em 21 jan. 2014.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1990.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: COLAUTO, R. D. et al. (Org.). **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade:** teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2008. p. 76-97.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. **Instituto Pró-Livro – IPL,** 2012. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2014.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e formação de leitores:** Vivências Teórico - Práticas. Londrina: Eduel, 2009.

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

SAMPAIO, Maria L.P.; REZENDE, Neide L.; BONFIM, Maria N.B. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica?**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 6.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquin. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Prefácio de Luiz Percival Leme Britto. Campinas São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca: Leitura e Conscientização**. Campinas SP: Papyrus, 1986.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e formação de leitores: o papel do mediador de leitura**. Londrina: EDUEL, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOARES, Magda. **Que professor de Português queremos formar?** Boletim da ABRALIN - Associação Brasileira de Lingüística, Brasília, n. 25, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/07.html>>. Acesso em: 09 ago. 2014.

SOUZA, Gilton S.; PEREIRA, Crígina C.; COSTA, Elvis A. O objeto de ensino de Língua Portuguesa em disciplinas do curso de Letras de universidades brasileiras. In.: SAMPAIO, Maria L.P.; REZENDE, Neide L.; BONFIM, Maria N.B. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas.** São Paulo: Humanitas, 2012. p.97-110.

VIDAL, Rosângela M. B.; BEZERRA, Mizilene K.S. Saberes e práticas na formação do professor de língua portuguesa: a gramática no ensino médio. In.: SAMPAIO, Maria L.P.; REZENDE, Neide L.; BONFIM, Maria N.B. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas.** São Paulo: Humanitas, 2012, p.85-95.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores Michael Cole [et al.]. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WITTMANN, Reinbard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII?. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da Leitura no Mundo Ocidental.** [S.L.]: Atica, 1999. p.135-163.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Questionário dos Alunos

A Formação Leitora e Escritora de Futuros Professores

Cristina Nalon de Araújo
Mestranda em Educação
Profa. Dra. Lucinea A. Rezende (Orientadora)
Docente do Departamento de Educação
Universidade Estadual de Londrina

Informações gerais:

Curso/Universidade:

Ano ou período do curso:

() Masculino () Feminino Idade:

1. Quanto à sua escolarização na **Educação Básica** (Ens. Fundamental e Médio), ela se deu:

- a) Totalmente na escola pública ()
b) Em escola pública e particular ()
c) Totalmente na escola particular ()

2. Quais os gêneros textuais que você mais utiliza para leitura?					
Em uma escala de 0 a 5, marque com X sua resposta	1 Nunca	2 Pouco	3 Médio	4 Suficiente	5 Muito
Acadêmico (relacionados à sua graduação)					
Literário					
Não-verbal (imagem, som...)					
Outros. Quais?					

3. De que forma o seu **curso** de graduação contribui em sua formação leitora e escritora?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Qual(ais) disciplina(as) você considera mais contribuinte(s) na sua formação leitora e escritora? **Em que aspectos elas contribuíram/contribuem?**

.....
.....
.....
.....
.....

5. Qual a contribuição da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa - MELP - ou outro nome semelhante que possua (Didática da Lg. Port.; Metod. do Ens. de Gramática) **na sua formação leitora e escritora?**

.....
.....
.....
.....
.....

6. Na universidade, você se considera apto para a escrita de trabalho de conclusão de curso, artigos científicos, trabalhos acadêmicos em geral?

() Sim () Não

Se não se considera apto, quais são suas dificuldades? A que você atribui essas dificuldades? Vocês se utiliza de alguma estratégia para superá-las? O que você tem feito para melhorar sua escrita acadêmica?

.....
.....
.....

7. A sua formação leitora e escritora na **Educação Básica** foi suficiente para suprir as demandas por leitura e escrita na universidade? Se sim, o que você aprendeu na Educação Básica que o (a) auxilia a ler e escrever adequadamente? Se não, em que aspectos sua formação não foi suficiente?

.....

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE B

Questionário do professor

A Formação Leitora e Escritora de Futuros Professores

Cristina Nalon de Araújo
 Mestranda em Educação
 Profa. Dra. Lucinea A. Rezende (Orientadora)
 Docente do Departamento de Educação
 Universidade Estadual de Londrina

Informações gerais:

Universidade:

Curso onde leciona:

Disciplina que leciona:

Formação acadêmica:

() Masculino () Feminino

1. Professor, sobre a formação leitora e escritora de seus alunos do curso de (Letras/Pedagogia), ela tem sido suficiente para as demandas de um curso universitário, formador de professores? Por favor, justifique sua resposta. Caso não seja suficiente, há estratégias usadas a fim de auxiliar na superação das dificuldades dos alunos?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Em que aspectos **sua disciplina** contribui na formação leitora e escritora de seus alunos (Letras/Pedagogia)?

.....

.....

3. De que forma o **curso** onde atua (Letras/Pedagogia) tem contribuído na formação leitora e escritora dos alunos?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE C

Entrevista com o coordenador

A Formação Leitora e Escritora de Futuros Professores

Cristina Nalon de Araújo
Mestranda em Educação
Profa. Dra. Lucinea A. Rezende (Orientadora)
Docente do Departamento de Educação
Universidade Estadual de Londrina

Ao coordenador do curso:

- 1. Em que aspectos o curso, como um todo, favorece a formação leitora e escritora dos alunos do curso que o senhor(a) coordena?**
- 2. Senhor (a) Coordenador (a), dentre todas as disciplinas do currículo do curso que o(a) senhor(a) coordena, quais, na sua perspectiva, são mais diretamente contributivas na formação dos graduandos no que diz respeito à leitura e à escrita?**

APÊNDICE D

Critérios para a formação núcleo de disciplinas MELP

Pedagogia da Univ. A

Disciplinas mais diretamente contributivas na formação leitora e escritora no curso de Pedagogia da Univ. A.

DISCIPLINAS		
Critério 1: Selecionadas do currículo	Critério 2: Mencionadas pelos graduandos	Critério 3: Mencionadas pelos coordenadores
Didática da Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Didática da Língua Portuguesa	Metodologia do Trabalho Científico em Educação
Metodologia do Trabalho Científico em Educação	História da Educação	Pesquisa Educacional
Pesquisa Educacional	Psicologia	Didática da Língua Portuguesa
Alfabetização	Disciplina do TCC	
Didática da Matemática para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	As disciplinas relacionadas à Didática	
Educação e Tecnologia	Política	
Didática da História para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Filosofia	
Educação de Jovens e Adultos	Pesquisa Educacional	
Trabalho de Conclusão de Curso II	Metodologia do trabalho científico	
Libras	Educação e trabalho	
	Saberes e fazeres diante das dificuldades de aprendizagem	
	Gestão curricular	
	Avaliação da aprendizagem	

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que as três disciplinas destacadas em negrito no quadro do curso de Pedagogia da Univ.A estão de acordo com os critérios 1, 2 e 3, compondo o núcleo de disciplinas MELP no curso de Pedagogia da Univ. A: Didática da Língua Portuguesa, Metodologia do Trabalho Científico em Educação e Pesquisa Educacional.

Pedagogia da Univ. B

Disciplinas mais diretamente contributivas na formação leitora e escritora no curso de Pedagogia da Univ. B.

DISCIPLINAS		
Critério 1: Selecionadas do currículo	Critério 2: Mencionadas pelos graduandos	Critério 3: Mencionadas pelos coordenadores
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 1ª A 4ª Séries do Ensino Fundamental	História	Estágio da Educação Infantil
Introdução à LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	Sociologia da educação	Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Linguagens, Identidade e Formação de Professores	Filosofia	Estágio na modalidade normal
Literatura Infantil na Escola	As disciplinas de fundamentos da educação	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
Metodologia da Pesquisa em Educação	Políticas públicas	
Alfabetização: Histórico, Políticas e Função Social	Psicologia	
Iniciação à Ciência e à Pesquisa	METEP (Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação)	
Introdução à Educação e à Comunicação	Metodologia de Ensino da língua Portuguesa	
Alfabetização, Letramento e Escolarização	Formação e ação docente	
Formação e Ação Docente: Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I	Disciplinas de Metodologia	
Metodologia de Planejamento de Projetos de Pesquisa em Educação	Metodologia de ensino de matemática	
Problemas de Aprendizagem	Metodologia de ensino de geografia	
Educação, Mídia e Arte	TCC	
Metodologia para o Ensino de Geografia	Literatura infantil	
Educação e Novas Tecnologias	Estágios curriculares supervisionados	
	As de formação específica para a atuação nas series iniciais	
	Alfabetização	
	Alfabetização e letramento	
	Educação especial	
	Problemas de aprendizagem	
	Didática	
	Gestão	

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que apenas a disciplina MELP: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 1ª A 4ª Séries do Ensino Fundamental destacada em negrito

no quadro de Pedagogia (Univ.B) está de acordo com os critérios 1, 2 e 3, compondo o núcleo de disciplina MELP no curso de Pedagogia da Univ. B.³¹.

Letras, Univ. A

Disciplinas mais diretamente contributivas na formação leitora e escritora no curso de Letras da Univ.A.

DISCIPLINAS		
Critério 1: Selecionadas do currículo	Critério 2: Mencionadas pelos graduandos	Critério 3: Mencionadas pelos coordenadores
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e II	Produção de texto	Produção de texto
Produção de Texto	Teoria do texto Literário	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e II
Linguagem Como Manifestação Artística	Literatura	
Linguagem e Seus Usos	Literatura brasileira	
Linguística Aplicada	Literatura Portuguesa	
Linguística Textual	Linguística	
Análise do Discurso	Análise do discurso	
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Morfossintaxe	
Semântica	Metodologia	
Sociolinguística	Módulos	
Teoria do Texto Literário I	Semântica	
	Tópicos em estudos literários	
	Análises de texto literário	
	Linguagem	
	Narrativas de ficção científica	
	Português para estrangeiro	

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que as disciplinas destacadas em negrito no quadro do curso de Letras da Univ.A estão de acordo com os critérios 1, 2 e 3, compondo o núcleo de disciplinas MELP no curso de Letras da Univ. A: Produção de Texto e as duas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura³².

Letras, Univ. B

Disciplinas mais diretamente contributivas na formação leitora e escritora no curso de Letras da Univ. B.

DISCIPLINAS		
Critério 1: Selecionadas do currículo	Critério 2: Mencionadas pelos graduandos	Critério 3: Mencionadas pelos coordenadores

Oficina de Leitura e de Produção Textual	Práticas de leitura do texto literário	Oficina de Leitura e Produção Textual
Literatura Brasileira: Poesia	Oficina de Leitura e de Produção Textual	Literatura
Literatura Portuguesa I	Linguística I, II, III	
Literatura Brasileira: Narrativa	Relacionadas à Literatura	
Práticas de Leitura do Texto Literário	Literatura Brasileira	
Práticas de Pesquisa em Letras	Literatura Portuguesa	
Linguística I	Linguística Aplicada	
Estudo das Interpretações	Literatura Brasileira: Poesia	
Tópicos de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira	Literatura Brasileira: Narrativa	
Introdução à Libras – Língua Brasileira de Sinais	Tópicos em Lit. Brasileira	
Metodologia do Ensino de Gramática	Tópicos em Lit. Portuguesa	
	História das Ideias Literárias	
	Estágio	
	Análise do Discurso	
	Prat. Metodologias Educação Literária	
	Cultura Clássica	
	Prática formação de professores	

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que as disciplinas destacadas em negrito no quadro de Letras (Univ.B) estão de acordo com os critérios 1, 2 e 3, compondo o núcleo de disciplinas MELP no curso de Letras da Univ. B: Oficina de Leitura e Produção Textual e as de Literatura³³.

APÊNDICE E

Bibliografia das disciplinas do núcleo Melp

PEDAGOGIA - UNIVERSIDADE A**Disciplina:****DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL****BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

- ABREU, Antônio S. **Gramática mínima: para o domínio da língua padrão**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é , como se faz**. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.
- BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Vol. 2. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BETELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1982 .
- CENTRO VIRTUAL CAMÕES. **História da Língua Portuguesa**. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php>
- COELHO, Betty Coelho. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: **Moderna, 2000**.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra: 2003.
- LONDRINA. **Diretrizes pedagógicas de educação integral**, 2012. SME/Londrina.
- _____. **Proposta pedagógica do município de Londrina- Anos Iniciais**, 2012. SME/Londrina.
- PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação, Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/ou t_2009/lingua_portuguesa.pdf
- ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005
- SILVA, Rovilson José da et al. **Formar leitores na escola**. In *Fazer cotidiano na Biblioteca escolar*. São Paulo: Polis, 2006.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ARROYO, Leonardo. Literatura infantil brasileira. São Paulo: Unesp, 2010
- CALKINS, Lucy McCormick. Como os alunos mudam como escritores. In: **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: ARTMED, 2002, p.45 à 137.
- CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- DE NICOLA, José; INFANTE, Ulisses. **Gramática essencial**. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 35^a ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FOUCAMBERT, Jean. A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LÍNGUA PORTUGUESA, Revista mensal, impressa e na *Internet* – www.revistalingua.com.br
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores: o papel do mediador de leitura**. Londrina: EDUEL, 2010.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 2.000.
- STRECK, Danilo R. **Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: Celadec, 2005.
- VASCONCELLOS, Celso. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995.

Disciplina:

METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- DALAROSA, Adair Ângelo. Ciência, Pesquisa e Metodologia na universidade. In: Lombardi, José Claudinei. **Pesquisa em educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 1999, p. 95-104.
- FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 9-12.
- MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- MÜLLER, Mary Stela. **Normas e padrões para teses e dissertações e monografias**. 5. Ed. Londrina: Editora da UEL, 2002.
- PINTRICH, Paul R.; Garcia, Teresa. Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In Maher, M.L e Pintrich, P. R. (Eds) **Advances in Motivation and Achievement**. Vol. 7. JAI Press Inc.; 371-402, 1991.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 13. ed. Rio de Janeiro: Garamond: São Paulo: EDUC, 2004.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.
- BICUDO, Maria Aparecida V.; ESPÓSITO, Vitória Helena C. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sira Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, Maria Cecília M. de Carvalho (Org.). **Construindo o saber: Metodologia Científica, Fundamentos e Técnicas**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- COSTA, Marisa (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- _____. Pesquisa como metodologia de trabalho. **Revista de Educação AEC**, Brasília, nº 90, 1994.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- LUDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.
- PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. **O educador pesquisador e a produção social do conhecimento**. Florianópolis: Insular, 2003.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

Disciplina:

PESQUISA EDUCACIONAL

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- GROPPO, Luis Antonio ; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. Piracicaba, SP : Biscalchin, Editor, 2007.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Alfonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. **Projeto de pesquisa: o que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração**. São Paulo: Olho D'Água, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- ALVES, Alda Judith. A "Revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.81, p.53-60, maio 1992.
- ANDRÉ, Marli Marli Eliza Dalmazó Alfonso de. **Etnografia na prática escolar**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2001.

- CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica:** para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1983.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 5.ed. São Paulo: Record, 2001.
- GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de projetos de pesquisa científica.** São Paulo: Avercamp, 2003.
- LÜDKE, Menga (Org.). **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1982.
- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica:** conceitos, métodos e práticas. São Paulo : Loyola, 2002.
- MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Monica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa:** iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002.
- MULLER, Mary Stela. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias.** 5. ed. Londrina: Editora da UEL, 2002.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PEDAGOGIA - UNIVERSIDADE B

Disciplina:

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

REFERÊNCIAS BÁSICAS (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)

- BENITES, S.A.L. Leitura e análise lingüística. In: *Anais da V Semana de Letras da Fafijan – A formação do professor: língua e literatura.* Jandaia do Sul, Fafijan: 2001.
- BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: ensino de primeira à quarta série /* Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística.* São Paulo: Scipione, 1990.
- CHIAPPINI, L. e CITELLI, A. (coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares.* São Paulo: Marca d'Água, 1995.
- CHIAPPINI, L. (coord. geral) e GERALDI, J. W. (coord.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos.* São Paulo: Marca d'Água, 1995.
- CHIAPPINI, L., NAGAMINE, H. e MICHELETTI, G. (coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.* São Paulo: Marca d'Água, 1995.
- CORACINI, M.J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.* São Paulo: Pontes, 1999.

- DELL'ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília; UNB, 1996, p.69-75.
- DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. IN: FERREIRO, E. e PALACIO, M. G. (org.) *Os processos da leitura e escrita*. Tradução de M. L. Silveira. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-21.
- KATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.
- KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. IN: ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 6. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.
- LEFFA, V. O conceito de leitura. IN: _____. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Braga Luriatto, 1996. p. 9-24.
- LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B., BRITO, K.S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kayganguê, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp.19-36.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MENEGASSI, R.J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas do professor. In. *Revista UNIMAR*, 17 (1), 85-94, 1995.
- MORAIS, A. G. e TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. *Discursos*, n. 8 (15-51), Lisboa, 1984.
- NEVES, M.H. *Que gramática estudar na escola?* 2.ed. São Paulo: contexto, 2004.
- PARANÁ. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED/SUED, 1990.
- PERFEITO, A.M.; CHERON, M.M. Reflexões sobre a gramática no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. In: *Signum: Estud.Ling.*, Londrina, n. 7/2, p. 133-163, dez. 2004b.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996.
- RANGEL, M. *Dinâmicas de leitura para a sala de aula*. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- ROJO, R. (org.). *Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SCHENEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LETRAS- UNIVERSIDADE A

Disciplina:
PRODUÇÃO DE TEXTO

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. NBR 6022: apresentação de artigos em publicações periódicas. Rio de Janeiro, ago. 1994.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____.; _____. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____.; _____. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____.; _____. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola, 2007.
- MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 5. ed. Londrina: Eduel, 2003.
- SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- FARACO, Carlos A. **Prática de texto: língua portuguesa para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990.
- _____.; _____. **Lições de texto: leitura e redação**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____.; _____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____.; _____. **A coerência textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. In: **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL), PUC-SP. Vol.VIII, 1999.
- MARCUSCHI, L.A . **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NASCIMENTO, E. L (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.
- _____. **Gêneros em expressão oral: elementos para uma seqüência didática no domínio do argumentar**. *Signum*. Estudos da Linguagem. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina., n.º 8/1, junh. de 2005, p.131-159.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1989.

Disciplina:

METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA I

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GERALDI, João Wanderley (ORG) *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 8ª ed. Cascavel: Assoeste, 1991.

NASPOLINI, Ana Teresa. *Didática do Português*. São Paulo: Scipione, 1996.

SUASSUNA, Lívia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABREU, Márcia (Org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

BASTOS, Lúcia K. B. *Coerência e coesão nas narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1995

BASTOS, Lúcia K. B.; MATTOS, Maria Augusta. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática: opressão? liberdade?* São Paulo: Ática, 1991.

BRAGA, Denise B. A constituição híbrida da escrita na internet: a linguagem nas salas de bate-papo e na construção dos hipertextos. *Leitura: teoria & prática*. Campinas, ano 18, n. 34, p. 23-29, dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

8.9. BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CARDOSO, Sílvia Helena B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, Ataliba T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CENP. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*, 1987.

CHIAPPINI, Ligia (Coord. geral). GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coords.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. Coleção Aprender e ensinar com textos. v. 1.

CHIAPPINI, Ligia (Coord. geral). BRANDÃO, Helena; CITELLI, Beatriz (Coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Coleção Aprender e ensinar com textos. v. 2.

- CHIAPPINI, Ligia (Coord. Geral); CITELLI, Adílson (Coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997. Coleção Aprender e ensinar com textos. v. 3.
- CLEMENTE, Elvo (Org.). *Linguística aplicada ao ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristovão. *Prática de texto*. língua portuguesa para nossos estudantes. Petrópolis, Vozes, 1992.
- FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- FERREIRA, Reinaldo Mathias. *Curso de aperfeiçoamento em comunicação e expressão*. São Paulo: Ática, s/d.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREGONEZI, Durvali Emílio (Org). *Leitura e ensino*. Londrina: Editora UEL, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GREGÓRIO, Regina Maria. *Do diálogo a ação: por uma metodologia atenta*. Mimeo. s/d.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.
- KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: ARTMED, 1995.
- KLEIMAN, Angela. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. Contexto: São Paulo, 1992.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LOPES, Harry V. Integração de atividades no 2º grau: leitura, redação, gramática e literatura. In: *Língua Portuguesa 2º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1994. v. 1. Prática Pedagógica.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- MALARD, Letícia. *Ensino e Literatura no 2º grau: problemas & perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 30, p. 39-79, jul.-dez. 1997.
- MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1996.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. *Leitura e produção de textos e a escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1994.
- MATOS, F. G.; CARVALHO, Nelly. *Como avaliar um livro didático*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MIRANDA, Regina Lúcia F. et al. *A língua portuguesa no coração de uma nova escola*. São Paulo: Ática, 1995.

- MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação de professor: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1994.
- MOURA, Francisco. *Trabalhando com dissertação*. São Paulo: Ática, 1992.
- MURRIE, Zuleika de F. (Org.). *O ensino de Português: do primeiro grau à universidade*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. *Proposta Curricular para o ensino de português no 2º grau*. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria do Estado da Educação do Governo de São Paulo, 1992.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. 2. ed. Curitiba: SEED, 1992.
- PERFEITO, Alba M. Aspectos interativo-discursivos na produção textual escrita. In: *Revista Signum* n. 1. Londrina, Editora UEL, 1998.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Em defesa da Literatura. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 18 jun. 2000. Caderno Mais!, p. 11-13.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- SANTOS, Maria Ribeiro dos. *Avaliação das redações escolares*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1987.
- SEED/SUED. *Coleção Cadernos do Fundamental. Língua Portuguesa e Literatura - 5ª a 8ª séries*. Curitiba, 1994.
- SERAFINI, Maria Tereza. Como escrever textos. São Paulo: Globo, s/d.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 1995.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 9. ed. São Paulo, 1992.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUZA, A.L.S.;CORTI, A.P.; MENDONÇA, M. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- THEREZO, Graciema P. *Como corrigir redação*. Campinas: Alínea, 1997.
- VAL, Maria das Graças C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. *Gragoatá*. Niterói, n. 2, p. 143-157, 1. sem. 1997.
- _____. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1998.

Disciplina:

METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ABREU, Márcia. Prefácios: percursos da leitura. In: _____ (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Da teoria à prática: competências de leitura. In: MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). *Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e pratica-conexões*. Maringá: EdUEM, 2008.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Orgs.). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto (Orgs.). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.
- MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Avaliacao_Livro.pdf.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>.
- ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.
- ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. *A literatura infantil na escola*. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: Global, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CHIAPPINI, Ligia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COLEÇÃO APRENDER E ENSINAR COM TEXTOS. 14 vols. Coord.: Ligia Chiappini. São Paulo: Cortez, 1997 *et seq.*

DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H.; MACHADO, M. Zélia (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LETRAS - UNIVERSIDADE B

Disciplina:

OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

REFERÊNCIAS BÁSICAS (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)

ABREU, Antonio Soares. *A arte de argumentar*. Gerenciando razão e emoção. 4.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

CHIAPPINI, Ligia (cord.). *Aprender e ensinar com textos de aluno*, v.1. São Paulo: Cortez, 1997. DIONÍSIO, A. P.;

Machado, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. e NASCIMENTO, E. L. (Orgs.) *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004.

DELL'ISOLA, R.L.P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p.60-75.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, 54-63.

GARCEZ, L.H.C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

FLÔRES, L. *et alii. Redação: o texto técnico-científico e o texto literário*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.

GARCIA, O. M. *Comunicação em Prosa Moderna; aprender a escrever, aprendendo a pensar*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOCH, I.G. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Argumentação e linguagem*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *A coesão textual*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 1992.

- _____. *A coerência textual*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- LIMA, Renira Lisboa de Moura. *Como se faz um resumo*. Maceió: EDUFAL, 1994.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MARCUSCHI, L.A. Compreensão de texto – algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A.P. & BEZERRA, M.A. (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- _____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, A.P.: MACHADO, A.R.: BEZERRA, M.A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MINCHILLO, Carlos A. e CABRAL, Isabel Cristina. *A narração – tória e prática*. São Paulo: Atual, 1989.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- ROJO, R. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. IN: <http://www.fae.ufmg.br/ceale/generosdiscurso.pdf>. Arquivo capturado em 13/05/2004.
- SERAFINI, Maria Thereza. *Como escrever textos*. 5.ed. São Paulo: Globo, 1992.
- SILVA, E.T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SIQUEIRA, João H. Sayeg. *Organização textual da narrativa*. São Paulo: Selinunte, 1992.
- SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinado a escrever. In: GERALDI; J. W.; CITELLI, B. (orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.
- SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar e escrever. In: ZACOUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.
- THEREZO, Graciema. *Como corrigir redação*. Campinas: Editora Alínea, 2002.
- TODOROV, T. *As estruturas Narrativas*. Perspectiva: São Paulo, 1979
- VIANNA, A. C. *Roteiro de redação – lendo e argumentando*. São Paulo: Scipione, 1998.

Disciplina:

LITERATURA PORTUGUESA

REFERÊNCIAS BÁSICAS (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)

- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. *TEORIA DA LITERATURA*. Coimbra: Almedina, 1998.
- BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *LITERATURA PORTUGUESA MEDIEVAL*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- FIGUEIREDO, Fidelino de. *HISTÓRIA LITERÁRIA DE PORTUGAL (séculos XII-XX)*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1960.

LAPA, M. Rodrigues. *LIÇÕES DE LITERATURA PORTUGUESA*. Coimbra: Coimbra Ed., 1973.

LOPES, Óscar e SARAIVA, António José. *HISTÓRIA DA LITERATURA PORTUGUESA*. Porto:

Porto Editora

MOISÉS, Massaud. *A LITERATURA PORTUGUESA*. São Paulo: Cultrix.

_____. *A LITERATURA PORTUGUESA ATRAVÉS DOS TEXTOS*. São

Paulo:

Cultrix.

_____. *PEQUENO DICIONÁRIO DE LITERATURA PORTUGUESA*. S.

Paulo:

Cultrix.

SPINA, Segismundo. *A LÍRICA TROVADORESCA*, 4ª ed., São Paulo: Edusp, 1996.

DICIONÁRIO DE LITERATURA (organização de Jacinto do Prado Coelho), 3ª ed.,

Porto:

Figueirinhas, 3 volumes, 1976.

Disciplina:

LITERATURA BRASILEIRA: NARRATIVA

REFERÊNCIAS BÁSICAS (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)

CÂNDIDO, Antonio. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática 1987.
CÂNDIDO, Antonio. *A Iniciação à Literatura Brasileira* São Paulo: Humanitas/USP e 1998.

CÂNDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira. Momentos decisivos*. São Paulo: Martins Editora

CAUSO, Roberto de S. *Ficção científica, fantasia e horror no Brasil - 1875 a 1950*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHIAPPINI, Lúcia E BRESCIANI, Stella (ORGS). *Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Fausto. *A leitura aberta*. Rio de Janeiro/Brasília: Cátedra/INL, 1978.

DACANAL. José Hildebrando. *A nova narrativa épica no Brasil*. Porto Alegre: Sulina, 1973.

JOBIM, J. Luís. "Nacionalismo e globalização"/ "Indianismo, nacionalismo e raça, na cultura do Romantismo". In:

_____. *Formas da teoria*. Rio de Janeiro: Caetés, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

- LINHARES, Temístocles. 22 diálogos sobre o conto brasileiro atual. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- MACHADO, Janete G. O romance brasileiro nos anos 70 -fragmentação social e estética. Florianópolis: Editora da UFSC, 1981.
- MALLARD, Letícia ET AL. *História da literatura: ensaios*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- REIDEL, Dirce Cortes. Meias-verdades no romance. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
- SCHWARZ, Roberto. *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVERMAN, Malcolm. *Moderna ficção brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- SUSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- XAVIER, Elódia. O conto brasileiro e sua trajetória - modalidade urbana dos anos 20 as anos 70. Rio de Janeiro: Padrão, 1987.

COMPLEMENTARES

- CAUSO, Roberto de S. Ficção científica, fantasia e horror no Brasil - 1875 a 1950. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre Estudos Culturais*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- CHIAPPINI, Lígia E BRESCIANI, Stella (ORGS). *Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Fausto. *A leitura aberta*. Rio de Janeiro/Brasília: Cátedra/INL, 1978.
- DACANAL, José Hildebrando. *A nova narrativa épica no Brasil*. Porto Alegre: Sulina, 1973.
- JOBIM, J. Luís. "Nacionalismo e globalização"/ "Indianismo, nacionalismo e raça, na cultura do Romantismo". In:_____. *Formas da teoria*. Rio de Janeiro: Caetés, 2002.
- LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- LINHARES, Temístocles. 22 diálogos sobre o conto brasileiro atual. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- MACHADO, Janete G. O romance brasileiro nos anos 70 -fragmentação social e estética. Florianópolis: Editora da UFSC, 1981.
- MALLARD, Letícia ET AL. *História da literatura: ensaios*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- REIDEL, Dirce Cortes. Meias-verdades no romance. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
- SCHWARZ, Roberto. *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVERMAN, Malcolm. *Moderna ficção brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- SUSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- XAVIER, Elódia. O conto brasileiro e sua trajetória - modalidade urbana dos anos 20 as anos 70. Rio de Janeiro: Padrão, 1987.

COMPLEMENTARES

ABDALLA JR, Benjamin; CAMPEDELLI, Samíra Y. *Tempos da literatura brasileira*. São Paulo: Ática.

ARARIPE JÚNIOR, Tristão de Alencar. *Obra Crítica*. Rio de Janeiro: MEC/ Casa Rui Barbosa, 1958.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. Momentos decisivos (Vol. I e II). COUTINHO, Afrânio (dir.). *A literatura no Brasil*. 3a. ed. Rio de Janeiro:

EDUFF/José Olympio, 1986. 6 vol.

PEREIRA, Lúcia M. *Prosa de ficção - de 1870 a 1920*. São Paulo/Belo Horizonte: EDUSP/Itatiaia, 1988.

ROMERO, Sílvio. *História da Literatura Brasileira*. 5a. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

VERÍSSIMO, José. *Estudos de literatura brasileira*. São Paulo/Belo Horizonte: Edusp/Itatiaia, 1976/1977. Sete seres.

SELEÇÃO DE AUTORES

Adélia Prado, Adolfo Caminha, Afonso Arinos, Aguinaldo Silva, Aluísio de Azevedo, Ana Maria Machado, Ana Miranda, Aníbal Machado, Antônio Callado, Autran Dourado, Basílio da Gama, Bernardo de Carvalho, Bernardo Guimarães, Betty Milan, Caio Fernando Abreu, Clarice Lispector, Dalton Trevisan, Domingos Pellegrini, Dyonéio Machado, Euclides da Cunha, Fernanda Young, Fernando Sabino, Gândavo, Graça Aranha, Graciliano Ramos, Helena Parente Cunha, Hilda Hilst, Ignácio de Loyola Brandão, Ivan Angelo, João Antônio, João Gilberto Noil, João Guimarães Rosa, João Sílverio Trevisan, João Simões Lopes Neto, João Ubaldo Ribeiro, Jorge Amado, José Cândido de Carvalho, José de Alencar, José J. Veiga, José Lins do Rego, José Louzeiro, Josué Guimarães, Júlia Lopes de Almeida, Júlio Ribeiro, Lima Barreto, Luís Vilela, Lya Luft, Lygia Fagundes Teles, Machado de Assis, Manuel Antônio de Almeida, Manuel de Oliveira Paiva, Márcio Souza, Marina Colasanti, Mário de Andrade, Mário Paimério, Milton Hatoum, Moacir C. Lopes, Moacyr Scliar, Monteiro Lobato, Nélida Pinon, Osman Lins, Oswald de Andrade, Patrícia Bins, Patrícia Melo, Paulo Francis, Pêro Vaz Caminha, Rachel de Queiroz, Raduam Nassar, Raul Pompéia, Rubem Fonseca, Santa Rita Durão, Sérgio SanfAnna, Sônia Coutinho, Valêncio Xavier, Valério Meinel

Disciplina:

LITERATURA BRASILEIRA: POESIA

REFERÊNCIAS BÁSICAS (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)

ÁVILA, Afonso. *O poeta e a consciência crítica*. 2ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

- ARARIPE JÚNIOR, Tristão de A. Obra crítica. Rio de Janeiro: MEC/Casa Rui Barbosa, 1958.
- BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. 32ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- ASSIS BRASIL, A. A nova literatura brasileira: a poesia. Rio de Janeiro: CEA/INL, 1973.
- BROOKSHAW, David. Raça e cor na literatura brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, Antonio. Formação da literatura brasileira. São Paulo: Martins Fontes.
- CHIAPPINI, I. BRESCIANI, S. (org.). Literatura e cultura no Brasil: identidades e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2002.
- COUTINHO, Afrânio. A literatura no Brasil. 3ª ed. Rio de Janeiro: Eduff/José Olympio, 1986, 6 vols.
- ELIOT, T. A. A função social da poesia, em De poesia e poetas. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FAUSTINO, Mário. Poesia-experiência. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- JUNQUEIRA, Ivan. O signo e a sibila. Rio de Janeiro: Toopbooks, 1993.
- MALLARD, Letícia, e outros. História da literatura: ensaios. Capinas: Unicamp, 1995.
- NETO, Raimundo B. Sobre a norma literária do Modernismo.
- PEREZ, Renard. Escritores brasileiros contemporâneos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- ROMERO, Silvio. História da literatura brasileira. 5ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.
- SCHWARZ, Roberto (org.). Os pobres na literatura brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SAYERS, R. Onze estudos de literatura brasileira. Rio de Janeiro: INL/Civilização brasileira, 1983.
- TELLES, Gilberto M. Vanguarda européia e Modernismo brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1982.
- VERÍSSIMO, José. Estudos de literatura brasileira. São Paulo/B. Horizonte: Edusp/Itatiaia

COMPLEMENTARES

Formas Poéticas (3.1.): epopéia tradicional e rupturas, Romantismo e formas populares, do soneto parnasiano à estrofe livre modernista, experimentalismos: geração de 45 e poesia concreta, poesia e música popular, poesia e hermetismo (poema práxis, poema processo, e outros).

Lirismo individual (3.2.): poética coletiva versus individualismo (barroco, arcadismo), individualidade e emoção românticas, sutilezas simbolistas e contensão parnasiana, variações modernistas (alegria urbano-arlequinal, família e província, etc), experiências metafísicas (solidão, religião, morte, niilismo).

Poesia social (3.3.): política (nacionalismo, republicanismo, repressão etc.), guerras e movimento sociais (patriotismo, abolicionismo), grandezas e misérias da vida urbana, regionalismo e literatura de cordel, etnia e gênero.

Amor e erotismo (3.4.): visões da mulher e do homem, erotismo e escracho (Gregório de Matos), timidez e audácia românticas, erotismo feminino atual.

ANEXO

ANEXO A

Parecer do comitê de ética



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	188/2013
CAAE:	21824213.4.0000.5231
Data da Relatoria:	02/10/2013
Pesquisador(a):	Cristina Nalon de Araújo
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 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DE FUTUROS PROFESSORES"

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 22 de outubro de 2013.

Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
 Universidade Estadual de Londrina

