



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KÁTIA ANDRADE INEZ SILVA

**A LEITURA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA:
IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR LEITOR**

Londrina
2015



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2015

KÁTIA ANDRADE INEZ SILVA

**A LEITURA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA:
IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR LEITOR**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Ap. Pires Franco

Londrina
2015

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586L Silva, Kátia Andrade Inez.

A leitura nos cursos de pedagogia : implicações da práxis docente na formação do professor leitor / Kátia Andrade Inez Silva. – Londrina, 2015.
141 f. : il.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Leitura – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Leitores – Formação – Teses. 4. Educação – Teses. I. Franco, Sandra Aparecida Pires. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 372.41

KÁTIA ANDRADE INEZ SILVA

**A LEITURA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA:
IMPLICAÇÕES DA PRÁXIS DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
LEITOR**

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

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profª Drª Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Profª. Drª. Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de fevereiro de 2015.

Dedico

*Aos meus filhos amados,
Arthur e Beatriz,
dedico esse trabalho.
Por terem compreendido
minhas ausências
durante esse período.
Por terem sempre me esperado com
um abraço terno
e quente.
Por transformarem a minha vida
com afeto e doçura.
Amo vocês, de todo o meu coração!*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me acompanhado durante todos os momentos dessa longa caminhada, sendo meu refúgio e minha fortaleza nos momentos mais difíceis.

*Agradeço aos meus pais **Juarez e Edna** pelo apoio, tão essencial para que eu concretizasse essa pesquisa. Além de seu amor incondicional por mim, agradeço por terem me encorajado a percorrer esse caminho tão sonhado. A eles, minha eterna gratidão.*

*Agradeço ao meu marido **Roberto**. Companheiro de todas as horas que, com paciência e resignação compreendeu minhas ausências.*

*Registro também meus agradecimentos à Prof^ª Dr^ª **Sandra Ap. Pires Franco**, minha orientadora, por ter confiado em mim e sempre me apoiado com generosidade e firmeza. Devo a ela ter vencido essa caminhada e, nesse momento, poder colher os frutos de um árduo trabalho.*

*Agradeço à Prof^ª Dr^ª **Cyntia Graziella G. S. Giroto** e à Prof^ª Dr^ª **Katya Luciane de Oliveira** pelos comentários e sugestões apresentados durante a banca, que proporcionaram o enriquecimento dessa pesquisa.*

*Agradeço às colegas de trabalho da Secretaria Municipal da Educação de Assis pelo apoio e, em especial, à **Andréa, Roseleni, Gislaine, Bárbara, Tânia** por me ajudarem a suportar as dificuldades dessa caminhada.*

*Agradeço às minhas amigas de Mestrado **Rosimeire, Josilene e Solange** pelas discussões sobre a pesquisa e por tornarem esse percurso mais alegre.*

A todos, meus mais sinceros agradecimentos.

SILVA, Kátia Andrade Inez. **A leitura nos cursos de pedagogia:** implicações da práxis docente na formação do professor leitor. 141 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2015.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa “Docência: Saberes e Práticas”, teve como objetivo analisar em que medida a práxis docente presente nos Cursos de Pedagogia implica na formação de professores leitores e foi desenvolvida em duas faculdades públicas localizadas em cidades ao norte do Estado do Paraná. O universo de pesquisa foi composto por cem estudantes matriculados nas turmas de 2^a, 3^a e 4^a séries dos dois Cursos pesquisados e três professores responsáveis pelas disciplinas que abordavam o ensino da leitura e a formação do leitor. Seu percurso metodológico teve início por meio de estudo exploratório dos documentos norteadores dos Cursos, como o Projeto Pedagógico dos Cursos, suas Matrizes Curriculares e as Ementas das disciplinas de Alfabetização e Letramento, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Fundamentos Teórico-metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa. Numa abordagem quantiqualitativa, os resultados obtidos decorreram da análise documental, da análise das respostas dadas por estudantes e professores aos questionários semiestruturados aplicados e da análise de vinte horas de observação de aulas destas disciplinas, que visavam analisar a práxis docente presente nos cursos pesquisados. Como resultados esperados estão a compreensão da realidade posta em relação à formação de sujeitos leitores nestes Cursos de Pedagogia, assim como o apontamento das dificuldades encontradas pelos docentes em formar sujeitos-leitores - seja em relação à carga horária das disciplinas que tratam do ensino da leitura ou devido às características dos grupos analisados - e a constatação das implicações da práxis docente em relação a essa formação.

Palavras-chaves: Curso de pedagogia. Formação docente. Leitura. Práxis docente. Formação de professores-leitores.

SILVA, Kátia Andrade Inez. **Reading in pedagogy courses:** implications of the teaching practice in the formation of the reader teacher. 141 p. 2015. Dissertation (Master of Education) - University of Londrina, Londrina. 2015.

ABSTRACT

This research, linked to the line of research "Teaching: Knowledge and Practices", aimed to analyze the extent to which teaching praxis present in pedagogy courses implies the formation of readers and teachers was developed in two public colleges located in north cities state of Parana. The universe of study was composed of one hundred students enrolled in classes of 2nd, 3rd and 4th grades of the two researched courses and three professors responsible for disciplines that addressed the teaching of reading and the reader's training. His methodological approach began through exploratory study of the guiding documents of courses such as Education Programme Course, Curriculum its headquarters and menus of Literacy and Literacy courses, English Language Teaching Methodology and theoretical-methodological Foundations of Literacy and Portuguese Language. A quantitative and qualitative approach, the results resulted from the documentary analysis, analysis of the answers given by students and teachers to those applied semi-structured questionnaires and analysis twenty hours of classroom observation of these disciplines, aimed at analyzing the teaching praxis present in the researched courses. As expected results are understanding the reality set in relation to the formation of subjects readers Pedagogy these courses, as well as the appointment of the difficulties encountered by teachers in forming subject-readers - whether in relation to hours of courses dealing with the teaching of reading or due to the characteristics of the groups - and the realization of the implications of the teaching practice in relation to such training.

Keywords: Education course. Teacher training. Reading. Teaching practice. Teacher training-readers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades acadêmico-científico-culturais
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ART.	Artigo
CEE	Conselho Estadual da Educação
CERLALC	Centro Regional para el Fomento del Libro em America Latina y el Caribe
DCN/CP	Diretrizes Curriculares Nacionais / Cursos de Pedagogia
HQ	Histórias em Quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de Incidência de termos apresentados como palavras-chave	59
Tabela 2 – As disciplinas de Docência e seu período de oferta	76
Tabela 3 – Percentual de horas destinadas às disciplinas voltadas ao ensino da leitura.....	76
Tabela 4 – Posicionamento dos entrevistados diante da leitura.....	83
Tabela 5 – Média de livros inteiros lidos por ano	84
Tabela 6 – Tipos de livros que os entrevistados mais gostam de ler	85
Tabela 7 – Gêneros que os entrevistados mais gostam de ler (<i>Literários/ Não Literários</i>).....	86
Tabela 8 – Maior incentivador para se tornar leitor	88
Tabela 9 – A opinião dos entrevistados sobre formação de leitores no Curso de Pedagogia	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Distribuição dos cursos oferecidos.....	21
Quadro 2	– Identificação dos docentes participantes da pesquisa	23
Quadro 3	– Identificação de todos os participantes da pesquisa	24
Quadro 4	– Relação de dissertações de Mestrado em Educação e suas palavras-chaves	58
Quadro 5	– Perfil do futuro pedagogo em relação aos desafios da prática docente	65
Quadro 6	– Perfil do futuro pedagogo em relação à gestão.....	66
Quadro 7	– Perfil do futuro pedagogo e a pesquisa - articulação entre teoria e prática	66
Quadro 8	– Resumo da carga horária de acordo com os Núcleos Articuladores	69
Quadro 9	– Núcleo I: Fundamentos da Educação (IES1)	70
Quadro 10	– Núcleo I: Fundamentos da Educação (IES2)	71
Quadro 11	– Núcleo II: Gestão Escolar - Distribuição das disciplinas (IES1)	72
Quadro 12	– Núcleo II: Gestão Escolar - Distribuição das disciplinas (IES2)	72
Quadro 13	– Núcleo III: Docência - distribuição dos componentes curriculares (IES1).....	74
Quadro 14	– Núcleo III: Docência – distribuição dos componentes curriculares (IES2).....	74
Quadro 15	– Temas abordados pela disciplina: Alfabetização e Letramento (IES1 e IES2)	75
Quadro 16	– Temas abordados pelas disciplinas: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (IES1) e Fund. Teórico-Metod. em Alfabetização e em Língua Portuguesa (IES2)	80
Quadro 17	– Perfil do grupo de alunos pesquisados	83
Quadro 18	– Como os entrevistados afirmam terem sido incentivados por seus professores	89
Quadro 19	– O curso de Pedagogia forma leitores: categorias de respostas	92
Quadro 20	– A atuação do professor na formação do leitor no Curso de Pedagogia (segundo a ótica dos alunos)	93

Quadro 21 – O Curso de Pedagogia forma leitores parcialmente (justificativas apresentadas).....	95
Quadro 22 – Datas das observações realizadas na Faculdade (IES1).....	98
Quadro 23 – Datas da presença da pesquisadora na Faculdade (IES2).....	98

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário nº 1 – Para ser respondido pelos alunos de Pedagogia	130
APÊNDICE B – Questionário nº 2 – Para ser respondido pelos alunos de Pedagogia	131
APÊNDICE C – Questionário para os docentes.....	133

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	– Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UEL.....	136
ANEXO B	– Termo de Relevância da Pesquisa.....	137
ANEXO C	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	138
ANEXO D	– Termo de Sigilo e Confidencialidade.....	139
ANEXO E	– Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (IES1)	140
ANEXO F	– Matriz Curricular do Curso de Pedagogia (IES2)	141

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	METODOLOGIA	20
2.1	O PROBLEMA DE PESQUISA.....	20
2.2	A DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA	21
2.3	O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	22
2.4	A ANÁLISE DE DADOS	24
2.4.1	Análise de Dados: os Documentos dos Cursos	25
2.4.2	Análise de Dados: as Respostas dos Questionários	26
2.4.3	Análise de Dados: as Horas de Observação de Aulas	27
2.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	27
3	A SOCIEDADE “PÓS-MODERNA”: RETROCESSOS NO CAMPO DA LEITURA	28
3.1	A LEITURA DA PALAVRA ESCRITA NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA	31
3.2	A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E O ACESSO À INFORMAÇÃO: ASPECTOS DA REALIDADE SOCIAL BRASILEIRA	39
4	LEITURA, IDEOLOGIA E O PERFIL DO LEITOR NO BRASIL	42
4.1	LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: AMPLIANDO CONCEITOS	42
4.2	O TEXTO E SUAS PALAVRAS NÃO DITAS: O ENTENDIMENTO DA IDEOLOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR	45
4.3	O PERFIL DO LEITOR BRASILEIRO DO SÉCULO XXI.....	49
5	UM OLHAR SOBRE OS DADOS DA PESQUISA	56
5.1	LEVANTAMENTO DAS DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA	57
5.2	ANÁLISE DOCUMENTAL: O PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS.....	62
5.2.1	O PPC e o Perfil do Pedagogo	64
5.2.2	Análise Documental: as Matrizes Curriculares dos Cursos e Seus Núcleos Articuladores	67
5.2.2.1	Núcleo articulador I: fundamentos da educação	70

5.2.2.2	Núcleo articulador II: gestão escolar.....	72
5.2.2.3	Núcleo articulador III: docência.....	73
5.3	ANÁLISE DOCUMENTAL: AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS	77
5.3.1	As Ementas da Disciplina: Alfabetização e Letramento.....	77
5.3.2	As Ementas das Disciplinas: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Fundamentos Teórico- Metodológicos em Alfabetização e em Língua Portuguesa.....	80
5.4	ANÁLISE DE DADOS: AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA	81
5.4.1	Os Dados da Pesquisa “Retratos da Leitura no BRASIL” e Suas Relações Com os Sujeitos Envolvidos Nesta Pesquisa.....	84
5.4.2	Os Dados da Pesquisa: o Curso de Pedagogia e a Formação de Leitores	91
5.4.3	Análise de Dados: a Observação da Práxis Docente	97
5.4.3.1	A mediação do professor na discussão de conceitos	100
5.4.3.2	O estudo da linguagem.....	109
5.4.3.3	A formação do leitor.....	112
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICES	129
	ANEXOS	135

1 INTRODUÇÃO

Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande [...] (SARAMAGO, 2001, p. 01)

Estas palavras de Saramago (2001) iniciam seu livro **A maior flor do mundo**, explicitando as dificuldades impostas durante a escrita de textos, uma vez que esta atividade demanda, além de uma minuciosa escolha lexical e de um cuidado especial com a linguagem, uma perseverança constante do escritor. Parte integrante de todos os momentos ao longo do processo de escrita está, sem dúvida, a leitura. É por meio das inúmeras leituras que fazem antes e durante o processo de escrita de um texto, que seus autores realizam escolhas lexicais optando pelos vocábulos mais adequados, utilizando-se de determinadas estruturas de gêneros do discurso e buscando os conteúdos sobre os quais irão discorrer. Peça fundamental ao longo de todo o processo de escrita, a leitura está presente tanto na vida escolar quanto pessoal do sujeito, ampliando sua visão de mundo e favorecendo sua emancipação intelectual. De acordo com Lajolo (1993, p.04)

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mas intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

Essas palavras representam a importância da leitura para a vida do homem contemporâneo. Ao longo da história, os atos de ler e de escrever sempre foram valorizados socialmente, chegando a serem vistos como atos emancipatórios na Grécia Antiga. Nas palavras de Martins (1993, p.22)

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso, à classe dos senhores, dos homens livres.

Com o discurso de entender a leitura como imprescindível para o processo de aprendizagem, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, (MEC), instituiu em 2005 um Sistema de Avaliação composto por diferentes instrumentos de avaliação aplicados em larga escala nas escolas de Educação Básica de todo o país, visando mensurar o desempenho dos estudantes em leitura nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e, assim avaliar a qualidade da educação brasileira por meio de índices de desempenho. De acordo com os dados divulgados pelos órgãos oficiais, a cada edição tem havido uma melhora significativa em relação à compreensão leitora dos alunos avaliados, mas ainda é possível perceber que os índices obtidos estão muito longe do que seria considerado ideal e que há um longo caminho a percorrer no sentido de desenvolver a compreensão leitora dos alunos avaliados.

Após uma breve análise dos índices decorrentes destas avaliações, disponível em sites oficiais, é possível perceber as dificuldades dos estudantes brasileiros em relação à leitura, uma vez que os alunos do 3º Ano do Ensino Médio apresentam os mesmos conhecimentos nesta área dos alunos que estão no 9º Ano do Ensino Fundamental, apesar de três anos a mais de escolaridade. Este dado aumenta o desafio dos professores da Educação Básica em relação ao trabalho com leitura de textos em sala de aula.

Em relação à leitura, é possível perceber que a escola tem falhado em relação ao trabalho com este conteúdo e que muitos professores apresentam dificuldades relacionadas ao trabalho com textos em sala de aula; embora tenham convicção da necessidade eminente de um trabalho intenso e eficaz envolvendo a compreensão leitora em sala de aula, muitos professores não têm clareza de como fazê-lo. De qualquer forma, para que os alunos da Educação Básica tenham um avanço real em relação à leitura é necessário que seus professores sejam capazes de promover situações de ensino e de aprendizagem voltadas efetivamente para o trabalho com textos em sala de aula, considerando suas diferentes linguagens tendo como foco a formação de leitores no contexto escolar.

Ao se pensar num trabalho efetivo voltado para o texto em sala de aula, é preciso conceituar a palavra “texto”. Texto é qualquer unidade de sentido, independentemente de sua extensão, que pode materializar-se numa esfera verbal (apresentando-se por meio de textos orais ou escritos) ou não verbal (apresentando-se por meio de imagens, gestos, etc.), cabendo ao professor criar condições para

que o aluno, desde o início de sua escolarização, possa compreender os diferentes textos presentes na sociedade.

É certo que as dificuldades apresentadas pelos alunos da Educação Básica em relação à leitura não dependem somente da atuação de seus professores, mas talvez a superação destas e as transformações do cotidiano escolar somente se efetivem a partir das mudanças ocorridas na formação inicial dos professores que atuam nesse segmento. Estabelecendo uma relação entre a práxis docente voltada para o ensino da leitura e a formação de sujeitos-leitores em todos os níveis de escolaridade, é preciso pensar nas seguintes questões: em que medida a Educação Básica no Brasil tem realmente formado sujeitos-leitores? As disciplinas dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação inicial dos professores que atuarão na Educação Básica, têm conseguido formar sujeitos-leitores, capazes de mediar situações de leitura? É possível formar alunos-leitores se seus professores não leem?

Até o presente momento, discorreu-se sobre os índices obtidos nas avaliações externas pelos alunos da Educação Básica e suas dificuldades relacionadas à compreensão leitora, buscando questionar a relação entre essa dificuldade e a formação inicial dada pelos cursos de Licenciatura aos professores que atuam neste segmento. Devido ao fato da Educação Básica englobar diferentes segmentos da educação e os inúmeros Cursos de Licenciatura existentes hoje no Brasil, a pesquisa aqui descrita tratará especificamente da formação inicial dada pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia aos professores que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), tendo como questão central a busca por respostas ao seguinte questionamento: em que medida a práxis pedagógica, presente nos Cursos de Pedagogia, implica na formação de professores leitores?

Tendo em vista o problema central, é preciso descrever como o texto ora apresentado foi organizado para que, desta forma, seja possível que o leitor vislumbre a maneira como foi realizada a pesquisa. Seu objetivo principal foi buscar compreender como a formação inicial - dada pelos Cursos de Licenciatura em Pedagogia - trabalha com a leitura e, assim, observar em que medida a práxis docente presente nestes cursos, especificamente nas disciplinas voltadas para o ensino da leitura, tem implicado na formação de sujeitos-leitores. Como resultados esperados para essa pesquisa estão: o levantamento da realidade posta em relação

à formação de sujeitos-leitores nos Cursos de Pedagogia analisados, o apontamento das dificuldades encontradas pelos docentes em formar leitores, seja referente à carga horária das disciplinas que tratam do ensino da leitura ou às características dos grupos analisados ou devido às implicações da práxis pedagógica docente em relação a essa formação.

Dividida em seis capítulos, o segundo capítulo trata da Metodologia da Pesquisa. Escrito de maneira objetiva, neste capítulo foram apresentados o problema de pesquisa, o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa e as etapas decorrentes da análise de dados, envolvendo três momentos distintos: análise documental, aplicação e análise de questionários semiestruturados e observação de aulas. A análise documental foi realizada a partir do Projeto Pedagógico dos Cursos, as Matrizes Curriculares e as Ementas das disciplinas responsáveis pelo ensino da leitura e pela formação de leitores de duas faculdades pesquisadas. Outra análise realizada decorreu das respostas dadas por cem entrevistados a dois questionários respondidos que possibilitaram verificar o perfil dos grupos em relação à leitura e como estes sujeitos percebem a formação do leitor no Ensino Superior. Por fim, foram analisados os registros decorrentes de 20 horas de observação de aulas feitas pela pesquisadora visando analisar a práxis docente presente nos dois Cursos de Pedagogia pesquisados. Cabe ressaltar que todos os encaminhamentos dados a esta pesquisa respeitaram os trâmites exigidos pelo Comitê de Ética da UEL (ANEXO A).

O terceiro capítulo, intitulado A sociedade “Pós-Moderna”: retrocessos no campo da leitura, procurou compreender algumas origens históricas relacionadas às dificuldades em formar leitores no Brasil. Nesse capítulo foi apresentada uma breve retrospectiva histórica sobre o tema, desde o século XVI – com o início da colonização – até o século XXI, tendo em vista que a origem de alguns problemas relacionados à leitura e à formação de leitores está situada além dos muros da escola.

O quarto capítulo, intitulado “Leitura, Ideologia e o perfil do leitor no Brasil”, aprofundou os conceitos de leitura e de ideologia, partindo de uma explanação sobre o conceito de Ideologia, entendendo que nenhum texto é neutro e que o trabalho com a formação de leitores precisa abordar o entendimento do viés ideológico posto nos diversos textos lidos, para que dessa forma seja possível formar leitores críticos. Por fim, por meio dos resultados da última edição da

pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2011), buscou-se refletir sobre o leitor que a escola atual tem conseguido formar nos dias atuais.

O quinto capítulo, intitulado “Um olhar sobre os dados produzidos”, trouxe parte do que fora percebido durante a pesquisa. Os dados analisados vieram da aplicação de dois questionários semiestruturados aos alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries dos cursos de Pedagogia (num total de cem estudantes). Além deles, os docentes das disciplinas que envolvem o ensino da leitura e a formação do leitor foram ouvidos, ao responderem a um questionário semiestruturado específico. Visando a observação da práxis docente presente nas aulas das disciplinas analisadas, a pesquisadora assistiu a 20 horas de aulas, cujos registros ajudaram a compreender a práxis docente presente nos cursos pesquisados.

Tendo em vista o objetivo central pesquisa, no quinto capítulo “A leitura nos Cursos de Pedagogia: uma análise da práxis docente” foi realizada uma breve retrospectiva de todo o trajeto percorrido, procurando responder aos questionamentos apontados no início da pesquisa e atender ao seu objetivo principal, procurando verificar a relação entre a práxis docente e a formação de leitores nos Cursos de Pedagogia analisados.

2 METODOLOGIA

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. (COLASANTI, 2004, p.01)

Assim como a protagonista do conto *A Moça Tecelã* de Marina Colasanti, que se via envolvida num árduo e prazeroso trabalho que parecia nunca acabar; a pesquisa aqui descrita também se fez durante longos meses, num trabalho incessante desenvolvido em etapas descritas no decorrer deste capítulo. O vocábulo *pesquisa*, aqui diversas vezes colocado, sempre em consonância com sua etimologia, indica ‘a reunião de informações precisas’, sendo decorrente do vocábulo latino *perquirere* que, de acordo com o dicionário etimológico, significa ‘buscar com afinco’.

As etapas percorridas pela pesquisa e as técnicas empregadas para a produção de dados atendem ao objetivo central dessa pesquisa, qual seja verificar a formação inicial, voltada ao ensino da leitura, dada por dois cursos de Licenciatura em Pedagogia observando em que medida a práxis pedagógica presente nas disciplinas que tratam do tema ensino da leitura tem implicado na formação de sujeitos-leitores e capacitado os futuros pedagogos a mediar situações de leitura em sala de aula.

2.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

O problema de pesquisa decorre de três fatores norteadores do percurso, sendo o primeiro oriundo da inquietação gerada a partir da análise dos índices de compreensão leitora obtidos pelos alunos do Ensino Fundamental em avaliações em larga escala, que evidenciam o baixo nível de desempenho dos estudantes brasileiros em relação à leitura.

O segundo fator, por considerar a necessidade de formar leitores como um dos papéis primordiais da escola. Para que isso ocorra é preciso uma série de

investimentos, começando sempre pela formação de professores capazes de mediar situações que promovam o desempenho intelectual dos alunos em relação a este conteúdo específico – a leitura – numa perspectiva dialética de aula.

O último fator é a crença da pesquisadora de que para formar alunos leitores é necessário que seus professores sejam, também, sujeitos-leitores entendendo “[...] a natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção”. (SAVIANI, 2012, p. 20).

Cabe ressaltar que por estar totalmente voltada à formação inicial do professor dada pelos Cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados, a práxis aqui analisada será a dos docentes que atuam nestes cursos, por entender que a formação de leitores deste universo de pesquisa levará em consideração a práxis de seus professores e as mediações feitas por eles nas situações de práticas de leituras que se apresentem em sala de aula.

2.2 A DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DE PESQUISA

A Universidade Estadual escolhida foi criada pela Lei 15.300 em 28/09/2006 e autorizada pelo Decreto Estadual nº3909/2008¹, sendo cursos distribuídos em três campi localizados na região norte do Estado do Paraná e reunindo as antigas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Educação Física e Fisioterapia e Faculdade de Direito. Os dois campi escolhidos para a realização desta pesquisa se localizam equidistantes 89 km e oferecem dezessete cursos, entre Bacharelado e de Licenciatura, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Distribuição dos cursos oferecidos

Instituto de Ensino Superior (IES1)		Instituto de Ensino Superior (IES2)	
Administração	Letras	Ciências Biológicas	História
Ciências Biológicas	Matemática	Direito	Letras
Ciências Contábeis	Pedagogia	Educação Física	Matemática
Ciências Econômicas		Filosofia	Pedagogia
Geografia		Fisioterapia	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados retirados do site oficial das IES.

¹ O credenciamento e aprovação do Estatuto da Universidade aconteceu em 1º de dezembro de 2008, pelo Decreto nº 3909, DIOPR nº 7861.

A escolha feita para a delimitação do universo de pesquisa se deu por análise combinatória de conveniência, uma vez que a pesquisa aqui descrita se referenciou em outra mais ampla, de relevância nacional, intitulada “Formação docente em Pedagogia e Letras no Paraná: Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa em foco”² conforme termo de relevância da pesquisa (ANEXO B).

A Instituição de Ensino Superior, IES1, está localizada numa cidade ao norte do Estado do Paraná com população estimada em 48.487 habitantes, distante 398 km da capital do Estado e oferece cursos de bacharelado e licenciatura devidamente reconhecidos pelo MEC. Do curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido por este campus somente no período noturno, foram pesquisados os componentes curriculares denominados Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Alfabetização e Letramento, por serem estes os componentes responsáveis pelo ensino da leitura e a formação de leitores.

A segunda Instituição, IES2, está localizada em outra cidade ao norte do Estado do Paraná, com população estimada em 40.232 habitantes, distante 359 km distante de Curitiba. Em seu campus há a oferta de cursos de bacharelado e de licenciatura devidamente reconhecidos pelo MEC e o Curso de Licenciatura em Pedagogia é oferecido nos períodos diurno e noturno. Os componentes curriculares responsáveis pelo ensino da leitura e pela formação de leitores são Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa e Alfabetização e Letramento.

O universo de pesquisa ficou assim delimitado: dois cursos de formação de professores em Pedagogia, de IES estaduais localizadas ao norte do Estado do Paraná.

2.3 O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Após a escolha dos cursos e das Instituições, teve início a delimitação dos sujeitos participantes da pesquisa: docentes e alunos dos cursos escolhidos. Pelo fato desta pesquisa abordar especificamente a formação de leitores,

² O projeto “Formação docente em Pedagogia e Letras no Paraná: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa em Foco”, cadastrado na PROPPG da Universidade Estadual de Londrina, sob nº08085, volta-se ao ensino da Língua Portuguesa e à formação de professores, particularmente no que diz respeito à organização da disciplina Metodologia do ensino de Língua Portuguesa – MELP (ou outros nomes que esta área receba nas instituições pesquisadas), com foco em leitura e escrita, nos cursos de Pedagogia e Letras.

participaram dela os docentes responsáveis pelos Componentes Curriculares voltados para o ensino da leitura, num total de três docentes, identificados conforme Quadro 2:

Quadro 2 – Identificação dos docentes participantes da pesquisa

Participantes	Responsável pelo(s) Componente(s) Curricular(es)	IES
D 1	Alfabetização e Letramento	IES1
D 2	Metodologia de Língua Portuguesa	
D 3	Alfabetização e Letramento	IES2
	Fundamentos Teórico-Metodológicos de Alfabetização e Língua Portuguesa.	

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Embora as duas IES pesquisadas sejam campi de uma mesma Universidade, organizam o quadro de docentes de maneiras distintas. Na IES1, cada um dos Componentes Curriculares pesquisados tem suas aulas ministradas por um docente diferente, o que não ocorre na IES2 na qual o mesmo professor ministra as aulas das duas disciplinas pesquisadas.

O perfil dos docentes foi obtido a partir de aplicação de questionários e da análise do Currículo Lattes dos três profissionais acompanhados. O participante D1 (da IES1) é do sexo masculino e tem entre 35 a 45 anos de idade. Tem ampla experiência profissional, atuou na Educação Básica antes de ingressar no Ensino Superior, onde está há mais de dez anos. Possui Licenciaturas em Ciências, em Matemática e em Pedagogia, foi aluno do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina de 2003-2004 e concluiu o Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo em 2013.

A participante D2 (da IES1) é do sexo feminino e tem entre 35 a 45 anos de idade. Ainda atua na Educação Básica, pertencendo ainda ao quadro docente da Rede Estadual e atua no Ensino Superior desde 2009. É graduada em Ciências e em Química e foi aluna do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina de 2005-2006 e, atualmente, é aluna do Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. A participante D3 (da IES2) também é do sexo feminino e tem mais de 45 anos. Atua no Ensino Superior desde 2001 e foi aluna do Programa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2007-2008. Não possui Doutorado.

Também fizeram parte da pesquisa 100 graduandos. Foram 44 alunos da IES1 e 56 alunos da IES2, matriculados na 2ª, 3ª e 4ª séries dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Quanto ao perfil do grupo, 79% dos entrevistados tinham entre 18 e 35 anos e 95% cursavam pela primeira vez o curso superior. Este grupo é predominantemente feminino, composto por 94% de mulheres e 6% de homens. Cabe ressaltar que todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e antes de entregar os questionários para que os alunos respondessem, a pesquisadora explanou detalhadamente sobre os objetivos e os passos da pesquisa.

Por questões éticas, atendendo às exigências do Comitê de Ética da UEL, nem os campi nem os sujeitos envolvidos terão seus nomes revelados, conforme Termo de Sigilo e Confidencialidade (ANEXO C) assinado pela pesquisadora. Mas, devido à necessidade de descrever o que fora observado, foram utilizadas para fins de identificação as siglas para cada uma das Instituições de Ensino Superior pesquisadas e para cada uma dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de acordo com as denominações descritas no Quadro 3:

Quadro 3 – Identificação de todos os participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa	Denominação utilizada para identificação
IES (Instituição de Ensino Superior)	IES1, IES2
D (Docentes das IES)	D1, D2, D3
A (Alunos)	A1, A2, A3, A4, A5, até A100.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

2.4 A ANÁLISE DE DADOS

Foi realizada uma análise quantiquantitativa dos dados da pesquisa, tendo sido considerados: a-) os documentos oficiais que organizam os cursos das faculdades pesquisadas: o Projeto Pedagógico do Curso, as Matrizes Curriculares e as Ementas das disciplinas voltadas para o ensino da leitura e à formação do leitor; b-) os dados obtidos por meio de 100 questionários respondidos pelos alunos da 2ª, 3ª e 4ª séries (período noturno) das duas faculdades pesquisadas e os 3 docentes que ministram as disciplinas objeto desta pesquisa; c-) a observação das aulas realizada pela pesquisadora, num total de 20 horas, no período de abril a junho de 2014.

2.4.1 Análise de Dados: os Documentos dos Cursos

A análise documental foi realizada por meio da pesquisa das Matrizes Curriculares e das Ementas dos componentes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia oferecidos pela IES1 e IES2. Assim, foi realizada a análise sucinta do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e a análise minuciosa somente de algumas disciplinas específicas.

Em relação ao PPC dos cursos, foi observado principalmente o perfil do futuro pedagogo formado por estas instituições; tendo sido comparado o perfil do futuro pedagogo em relação à gestão, aos desafios da prática docente e à pesquisa. As disciplinas observadas foram Alfabetização e Letramento, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Fundamentos Teórico- Metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa pelo fato da pesquisadora entender, a partir da análise das ementas de todas as disciplinas dos cursos, que essas disciplinas tratam também da formação do leitor e do ensino da leitura.

Em relação às Matrizes Curriculares, buscou-se comparar a organização dos cursos oferecidos pelas Instituições pesquisadas. Tendo em vista que os Componentes Curriculares são organizados por meio de três Núcleos Articuladores, foram feitas comparações das disciplinas que compõem cada um deles. Assim, foram comparadas as cargas horárias das disciplinas, a organização das matrizes curriculares e o período do curso em que as disciplinas voltadas para o ensino da leitura e à formação do leitor são ofertadas aos graduandos, buscando dessa forma obter um panorama geral da organização curricular dos cursos pesquisados.

Em relação às Ementas, também foram realizadas análises comparativas dos temas abordados pelas disciplinas voltadas ao ensino da leitura e à formação do leitor, buscando evidenciar quais componentes curriculares pesquisados estão mais voltados à formação do leitor e ao ensino da leitura. Além da análise do PPC, das Matrizes Curriculares e das Ementas das disciplinas, também foi realizado um levantamento das dissertações defendidas no período de 2010 a 2014 junto ao Programa de Mestrado em Educação da UEL, num total de 133 trabalhos. Destes somente sete dissertações traziam em suas palavras-chaves um desses termos: formação de professor, formação do leitor, práticas de leitura, compreensão leitora e leitura. Esse levantamento foi realizado com o objetivo de

verificar em que medida a pesquisa aqui descrita poderá contribuir para a complementação das pesquisas em andamento sobre leitura.

2.4.2 Análise de Dados: das Respostas aos Questionários

Foram entregues dois questionários semiestruturados aos graduandos matriculados na 2^a, 3^a e 4^a séries das IES pesquisadas, tendo sido respondidos 100 questionários. É preciso esclarecer que o primeiro questionário (APÊNDICE A) tinha como objetivo traçar o perfil dos entrevistados, perguntando sobre a idade, a formação e o tempo de atuação no magistério. O questionário também solicitava que o entrevistado respondesse sobre suas dificuldades ao produzir um texto escrito, além de perguntar sobre os encaminhamentos dados pela disciplina voltada ao ensino da leitura e à formação do leitor no curso de graduação.

O segundo questionário entregue (APÊNDICE B) foi composto por sete perguntas totalmente voltadas à leitura. Nesse questionário procurou-se levantar o comportamento leitor dos entrevistados, com perguntas como: os tipos de livros que gosta de ler, quantos livros lê por ano, seu maior incentivador em relação à leitura e se ele considera que a faculdade que cursa forma leitores. Para a pequena parcela de alunos que já exercia a docência, 10% dos entrevistados, outros questionamentos foram realizados sempre tendo como foco a leitura e a formação do leitor.

Também foi solicitado aos três docentes acompanhados durante a pesquisa que respondessem a um questionário semiestruturado (APÊNDICE C) contendo perguntas sobre os encaminhamentos durante as aulas, sobre a relação entre a ementa da disciplina que ministra e a formação de leitores, sobre as dificuldades de trabalhar com a leitura no curso de graduação; entre outras perguntas, num total de doze questões. Dos três docentes acompanhados, somente dois responderam ao questionário. A professora D3 da IES2 não respondeu ao questionário de pesquisa.

2.4.3 Análise de Dados: as Horas de Observação de Aulas

Durante os meses de abril a junho de 2013, a pesquisadora realizou observações de aulas nas faculdades pesquisadas. Para isso, foram realizadas inúmeras viagens às duas cidades do norte do Estado do Paraná onde estão localizadas as instituições, para que fosse feito todos os procedimentos anteriores à pesquisa, além da observação de aulas.

O procedimento inicial da pesquisadora foi conversar com a coordenação dos dois cursos de Pedagogia pesquisados para explicar sobre os objetivos da pesquisa e sobre cada uma de suas etapas. Depois de obtida a autorização do colegiado para a realização da pesquisa, a pesquisadora conversou com os alunos envolvidos na pesquisa sobre os questionários que seriam aplicados, sobre as aulas que seriam assistidas e sobre os TCLE que os participantes deveriam assinar.

Por fim, teve início a etapa de observação das aulas. Na IES 1 foram observadas aulas da disciplina de Alfabetização e Letramento nos dias 24/04, 29/05 e 05/06 e aulas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa nos dias 25/04, 16/05, 23/05 e 30/05, num total de 14 horas de observação nesta instituição, devidamente registradas em Protocolo de observação próprio. Na IES2 foram observadas aulas da disciplina de Alfabetização e Letramento nos dias 13/05, 20/05, 22/05, 02/06, 03/06 e 09/06, totalizando 06 horas de observação nesta instituição³ devidamente registradas em Protocolo de observação próprio.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados gerados durante a observação das aulas e por meio das respostas obtidas dos questionários foram organizados a partir de categorias empíricas criadas pela pesquisadora. Também foram realizadas análises comparativas dos documentos oficiais das Instituições (PPCs, matrizes curriculares e ementas das disciplinas) e de excertos representativos das aulas observadas, visando obter dessa forma a triangulação de dados, por meio da análise documental, da observação da práxis e das vozes dos sujeitos da pesquisa.

³ A pesquisadora esteve na IES2 nas datas elencadas, mas nos dias 13/05, 20/05 e 02/06 não foi possível observar aulas, uma vez que os alunos foram dispensados pela professora.

3 A SOCIEDADE “PÓS-MODERNA”: RETROCESSOS NO CAMPO DA LEITURA

Que significa ser moderno? A resposta disso é a coisa mais complicada deste mundo. Ou a mais simples [...]. Ser moderno, ser antimoderno, ora bola! Sou, isso é que é importante! (MORAES, 2001, p. 201)

Mário de Andrade foi pioneiro da poesia moderna brasileira e um dos idealizadores da Semana de Arte Moderna de 1922. Correspondia-se por cartas com outros grandes escritores e, numa dessas correspondências endereçadas a Manoel Bandeira, escrita em 1925, o escritor tentou definir o que é ser moderno e não encontrou uma definição possível. Para ele, ser moderno é relativo, explicado pela contradição, algo que não pode ser sinônimo de bom ou de ruim. Para complementar as palavras de Mário de Andrade, Lima (1973, p.73) afirma que “Ao contrário do que muita gente pensa, passado e moderno não se repelem, mas se completam e conciliam.”

No século XXI, a sociedade intitulada de Pós-Moderna⁴ está totalmente alicerçada na palavra escrita, que se faz presente a todo o momento no cotidiano do homem contemporâneo. O termo sociedade Pós-Moderna, surgido em 1979 com a publicação do livro de Lyotard e utilizado por diversos estudiosos, designa uma das formas de denominar a sociedade contemporânea, que também pode ser denominada como ‘*sociedade do consumo*’ (BARBOSA, 2010, p.07). Este momento histórico, chamado “Pós-Moderno”, é definido por Saviani (2011, p. 426) como tempo que

[...] coincide com a revolução da informática. Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânica, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos.

Na sociedade Pós-Moderna (séc. XXI) todos precisam da leitura da palavra para inserir-se na chamada ‘*sociedade do conhecimento*’ (DUARTE, 2008),

⁴ Este termo ‘sociedade pós-moderna’ é empregado por estudiosos de diversas áreas, como o americano Fredric Jameson, crítico literário e político; os franceses Jean-François Lyotard (filósofo) e Jean Baudrillard (sociólogo e filósofo); o britânico David Harvey (geógrafo); além dos brasileiros Dermeval Saviani e Newton Duarte e os demais estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica.

seja por meio da leitura de contratos sociais ou de estatutos que regem direitos e deveres dos sujeitos, ou por meio da leitura de textos instrucionais (como manuais para utilizar objetos eletrônicos adquiridos) ou até mesmo por meio da leitura de textos jornalísticos ou literários; em todos os momentos a leitura se faz presente.

É, portanto, correto afirmar que todo cidadão deste século necessita desenvolver a capacidade leitora para que possa se sentir sujeito do mundo que o cerca. Para que seja possível pensar nesta capacidade, é preciso pensar o papel da leitura nos dias atuais, pensando, *a priori*, em porque se lê. De acordo com Lajolo (2006, p. 04)

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

Em outras palavras, é possível determinar em que momento e em que local a leitura da palavra se inicia e afirmar que o ato de ler se inicie em ambiente escolar. Mas, certamente, ele não se encerra na escolar. A leitura começa quando a criança inicia a escolarização e para isso é preciso que ela, enquanto leitora, construa os sentidos do texto que lê, seja “[...] em função do projeto [ou] das necessidades pessoais do momento, o que [pode acontecer] a partir da Educação Infantil” (JOLIBERT, 2006, p. 183). Apesar de ter início em idade escolar, a leitura não se encerra quando o sujeito termina a escolarização, tendo em vista que a leitura não é uma prática escolar, e sim uma prática social.

De modo geral, o ato de ler é imprescindível para o sujeito inserido na sociedade, tanto em ambiente escolar quanto fora dele, e para que seja possível discutir a respeito desta sociedade pautada na leitura da palavra escrita, é preciso que sejam conceituados os termos *leitura* e *texto* que constituem os eixos norteadores da discussão estabelecida ao longo desta pesquisa. Além disso, faz-se necessária uma breve diferenciação entre o ato de ler e a leitura, que conforme afirma Pietri (2009, p. 95-96)

O ato de ler inicia-se quando o sujeito, através de sua percepção, toma consciência de documentos escritos existentes no mundo. [...] é complexo, distanciando-se em muito de caracterizações reducionistas. [...] E sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito.

Enquanto o ato de ler está relacionado à percepção dos sentidos oriundo do documento escrito (o texto), a leitura exige compreensão o que irá implicar numa nova postura do leitor diante do texto lido. Retomando as palavras de Silva (1984, p. 43), ao ler, o leitor “[...] executa um ato de compreender o mundo”, além disso a finalidade da leitura é

[...] a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra. O ‘compreender’ deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através de seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, [...] o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se. (SILVA, 1984, p. 44).

Rezende (2009, p.27), ao falar sobre leitura, afirma que esta se materializa por meio das diversas linguagens que coexistem de maneira próxima, graças à evolução tecnológica tão presente na sociedade atual. Desse modo, a leitura pode acontecer a partir de gestos, pinturas, imagens, textos orais ou escritos, sons, entre outras formas de linguagem. Todavia, nesta pesquisa, a leitura estará voltada especificamente para a leitura da palavra escrita, ou seja, do texto verbal. Para conceituar texto é preciso retomar as palavras que Favero e Koch (1998, p. 25) que o definem como

[...] toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura, etc.), qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. [...] o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo [...]

É relevante afirmar que, em nenhum momento o termo ‘leitura’ empregado nesta pesquisa fará referência à leitura despropositada, quase mecânica, realizada a todo o momento. Também não estará relacionada à leitura

diária realizada por necessidade ou por curiosidade, que acontece quase automaticamente diante de um *outdoor* ou de um anúncio na TV, uma vez que a leitura citada no decorrer desse texto não terá caráter utilitário. Mesmo que tais situações sejam consideradas como situações de leitura, esse tema será visto por outro viés, por meio de um entendimento dialógico do processo de leitura, abordando a formação do leitor do texto escrito e entendendo leitura e leitor da seguinte maneira

A leitura se manifesta como a experiência resultante do trajeto seguido pela consciência do sujeito em seu projeto de desvelamento do texto. É nessa mesma experiência (ou vivências dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência do *ser leitor*. Por sua vez, os novos significados apreendidos na experiência do leitor fazem com que este se posicione em relação ao documento lido, o que pode gerar possibilidades de modificação do texto evidenciado através do documento, ou seja, a incrementação dos seus significados. (SILVA, 1984, p. 95).

Delimitados os conceitos de leitor e de leitura, ainda é preciso considerar de que maneira foi construída a relação entre o sujeito – leitor – e o objeto – livro, ao longo da História do Brasil, buscando compreender alguns aspectos dessa relação tão complexa.

3.1 A LEITURA DA PALAVRA ESCRITA NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Chartier (1998) afirma que a primeira influência histórica ocorrida na relação leitura-livro-leitor se originou da modificação sofrida pelo objeto, a partir do avanço tecnológico trazido pela prensa de Gutenberg, o que implicou em consequentes mudanças do leitor.

A leitura antiga é a leitura de uma forma de livro que não tem nada de semelhante com o livro tal como o conhecemos, tal como o conhecia Gutenberg e tal como o conheciam os homens da Idade Média. Este livro é um rolo, uma longa faixa de paio ou de pergaminho que o leitor deve segurar com as duas mãos para poder desenrolá-la. Ele faz aparecer trechos distribuídos em colunas. [...] (CHARTIER, 1998, p. 24).

O objeto lido do qual tratam as palavras de Chartier (1998) já não existe mais, não se lê mais em pergaminhos e conforme a sociedade pode avançar tecnologicamente, o livro mudou de forma e sua relação com o leitor também sofreu

modificações. Os livros escritos no pergaminho deram lugar aos livros impressos por Gutenberg, uma vez que até “[...] meados da década de 1450 só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita”. (CHARTIER, 1998, p.7).

Com o passar do tempo, o pergaminho foi substituído pelo livro impresso e, mais tarde, o livro impresso começou a ceder lugar ao livro eletrônico, disposto em telas de computadores, *tablets*, etc. Todas estas transformações relacionadas aos avanços tecnológicos deveriam ter como consequência a aproximação do leitor com o texto escrito. Mas, a relação livro – leitor não depende exclusivamente dos avanços que o livro possa ter, mas de uma relação construída historicamente, a partir de diversos fatores como a formação de leitores, o acesso ao livro impresso e a importância que o livro assume em determinadas comunidades culturais.

Ao longo do século XX, alguns temas têm sido recorrentes no Brasil, entre eles: ‘formar leitores é tarefa da escola’ e ‘formar leitores é um grande desafio’. Quanto à formação de leitores, sem dúvida alguma cabe à escola, enquanto instituição de ensino, a maior contribuição tanto pela oferta de diferentes materiais impressos a uma parcela da população à margem da palavra escrita, quanto pela mediação durante as situações que leitura presentes no contexto escolar, feitas pelo professor. Em relação ao desafio de formar leitores no Brasil, é preciso citar algumas razões que afastam os brasileiros dos livros e da leitura: razões econômicas, sociais, culturais e até históricas ainda pesam nesta relação. Para compreender melhor as razões históricas é preciso discutir um pouco sobre a História do Ocidente em relação ao livro impresso; em contextos diferenciados: na Europa do século XVIII, no que se refere à publicação e ao mercado de livros e no Brasil ao longo dos seus quinhentos anos de História.

Em relação ao cenário europeu, Oliveira e Santos (2006) afirmam que até o século XVII a leitura era privilégio de um grupo extremamente restrito e que os livros eram reproduzidos em número muito pequeno e de maneira quase artesanal. A partir do século XVIII, com o desenvolvimento da imprensa escrita e da comercialização de livros impressos, eles passaram a fazer parte da vida de um novo homem: o leitor. Embora, estatisticamente, os leitores fossem ainda muito poucos no montante da população europeia, rapidamente o livro passou a fazer

parte da vida das pessoas, ocupando um lugar de destaque na formação do cidadão.

No cenário brasileiro, a expansão da leitura e, conseqüentemente, a formação de um público leitor demorou bastante para acontecer. De acordo com estudiosos que buscam traçar o perfil do leitor no Brasil Colonial, esta demora foi causada pelas características da colonização brasileira. Rosa (2009, p.80) afirma que

[...] a tomada de posse do território brasileiro estava inserida nos propósitos de expansão mercantilista europeia, sendo objetivo dos colonizadores descobrir fontes de fornecimento de matéria-prima [...]. O importante era a obtenção de lucro e [não a formação do povo brasileiro].

Numa retrospectiva histórica, cabe lembrar que a organização de um sistema de educação escolarizada era praticamente inexistente no Brasil, o que restringia enormemente o número de pessoas alfabetizadas e tornava a educação privilégio de poucos. De acordo com Saviani (2011, p. 26) “[...] a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada [...] [dos] primeiros jesuítas”, época em chegaram os primeiros livros trazidos pelos padres da Cia. de Jesus (ROSA, 2009, p. 79).

Este longo caminho percorrido pelo Brasil desde o início da colonização até chegar aos dias atuais, na sociedade Pós-Moderna, também chamada de “sociedade da informação” é retratado por pesquisadoras como Abreu (2001), Bicalho (2010), Rosa (2009) e Lajolo e Zilberman (1996) que em suas pesquisas apontam a quase inexistência de evidências documentais sobre os hábitos dos leitores no Brasil. Sobre a quantidade de leitores no Brasil Colônia, Guimarães (2004, p.72) cita o desabafo do escritor Aluísio Azevedo

Escrever para quê? Para quem? Não temos público. Uma edição de dois mil exemplares leva anos para esgotar-se e o nosso pensamento, por mais original e ousado que seja, jamais se livrará no espaço amplo: voeja entre as grades desta gaiola estreita que é a celebrada língua dos nossos maiores (AZEVEDO, 1995, p.161. Apud: GUIMARÃES, 2004, p.72)

Os livros impressos já circulavam pela sociedade colonial e chegavam ao Brasil por meio da importação regular de livros vindos da Europa. As pesquisas voltadas para o levantamento do perfil dos leitores nos séculos XVI a XIX e dos

livros que circulavam na Colônia, em geral, utilizam documentos *post-mortem*⁵ da época (ABREU, 2001), tendo em vista que estes documentos descreviam as posses de uma pequena parcela da população, os nobres. Eram inventariados de escravos às fazendas e de livros às botinas; sendo todos os pertences registrados nos documentos que constituem, hoje, a maior fonte de informações sobre os livros no Brasil Colonial. Além de traçar o perfil do leitor, por meio de textos *post-mortem* é possível levantar a quantidade de livros que circulavam na sociedade brasileira nesta época e nas mãos de quem estavam estes livros.

Abreu (2001) realizou pesquisas em registros de inventários do Rio de Janeiro com o objetivo de realizar o levantamento das pessoas que possuíam livros e dos gêneros mais presentes nas pequenas bibliotecas do Brasil Colônia. Como resultado, ela apontou que somente foi possível traçar o perfil dos proprietários de livros impressos, mas é muito difícil descrever o perfil dos leitores naquele momento histórico, uma vez que os inventários analisados possibilitaram levantar nas mãos de quem estavam os livros naquela época, mas não possibilitam delimitar com exatidão a quantidade ou o perfil dos leitores da época, além de não ser possível delimitar quais os gêneros ou os livros mais lidos. Outro fator importante, destacado pela pesquisadora, é o fato de não haver uma relação direta entre o ato de possuir livros e de lê-los:

Da mesma forma, quando há livros entre as propriedades, não se pode supor que o falecido ou pessoas da família o tivessem lido – os impressos conservados podem ter sido recebidos como herança ou como presente sem terem jamais sido lidos: podem também ter sido comprados, mas não lidos. Como é óbvio, não possuímos todos os livros que lemos assim como não lemos todos os livros que possuímos. (ABREU, 2001, p. 03).

Do ponto de vista histórico, o livro ocupou posições antagônicas do século XVI até o século XIX, sendo desejado por uns e desvalorizado por outros. De acordo com Passiani (2002, p. 254) o livro era “[...] um artigo de luxo, cujo usufruto era restrito a uma pequeníssima parcela da população, alguns poucos ‘eleitos’ que tinham acesso àquele totem chamado livro”. Os registros observados por meio dos inventários da época colonial abordam a relação livro – leitor de modo muito

⁵ *Post-mortem*, do latim, depois da morte. São diversos os documentos post-mortem, dentre eles os inventários redigidos e registrados no período do Brasil Colonial e do Brasil Império.

contraditório, sendo muitas vezes o livro considerado um “objeto sem serventia” (ABREU, 2001). Geralmente, os brasileiros pertencentes às classes mais abastadas consideravam o livro como um objeto de pouco valor e que não tinha importância no montante de bens inventariados, justificando sua aquisição pelo *status* social que conferia a quem o possuísse em sua residência, não importando se era lido ou não por seu dono.

Por outro lado, os brasileiros pertencentes às camadas mais pobres da sociedade, consideravam o livro como um objeto cobiçadíssimo, sendo seu preço superior ao que ganhavam. Abreu (2001, p. 11) afirma que “[...] tendo em vista a renda mínima [da época] pode-se supor que não eram muitos os que podiam adquirir livros com regularidade – sobretudo no Brasil onde o trabalho escravo não gerava nenhuma renda para o trabalhador”.

Bicalho (2010) também realizou um levantamento da quantidade de bibliotecas particulares no Brasil Colonial para traçar o perfil dos leitores entre os moradores de cidades de Minas Gerais, utilizando como fonte documental os registros os registros *post-mortem*. Como resultado de sua pesquisa, ela apontou que neste período o acesso aos livros era muito precário e, portanto, o número de leitores na Colônia era extremamente pequeno. Em sua pesquisa, ela afirma que

[...] os pesquisadores buscam, nos poucos textos escritos que nos chegaram intactos, reconstituir a história dos livros, bem como de seus leitores no Brasil colonial. [...] Nos registros analisados [inventários de fazendeiros em Minas Gerais] os livros elencados estavam relacionados à profissão e à religião, poucos eram os livros literários, porém, possuir livro naquela época era símbolo de poder, saber e prazer. (BICALHO, 2010, p.04).

A respeito das práticas de leitura no Brasil Colônia, em seu artigo *A fé, a lei e o rei: retratos da leitura no Brasil Colonial*, Bicalho afirma que as leituras aconteciam em momentos de privacidade dos moradores, com bem menos frequência que a literatura oral “ainda muito enfatizada nas fazendas, onde as crianças sentavam-se a volta dos religiosos ou mulheres (as poucas alfabetizadas), para ouvir as histórias da vida dos santos da igreja e, raramente, fábulas”. (BICALHO, 2010, p. 05). Isso evidencia que a cultura oral prevalecia sobre a cultura escrita, sendo aquela mais comum no cotidiano dos colonos do que esta.

De qualquer maneira, não é possível imaginar uma sociedade sem leitores ou uma sociedade sem livros. Mas, durante o período do Brasil Colônia, foi praticamente isso que aconteceu à grande parte da população, para quem a circulação de livros não tinha relevância. Além da forte presença da oralidade na cultura brasileira, havia na época outros dois motivos distintos que tornavam o livro um objeto sem serventia e os hábitos de leitura praticamente inexistentes no Brasil Colônia.

O primeiro motivo referia-se ao grande número de analfabetos existentes neste período no Brasil. Desde 1549, a Colônia já contava com a presença dos padres da Companhia de Jesus, chefiados por Manoel da Nóbrega, e com a conseqüente disseminação da educação formal, seguida da existência de ideias pedagógicas. Porém, não havia a preocupação com a expansão da escolarização para as camadas mais populares, o que gerava um número reduzidíssimo de leitores causado pelo pequeno número de alfabetizados existentes no Brasil. Em geral, esses leitores pertenciam às famílias mais abastadas da Colônia.

O segundo motivo tange à questão do acesso restrito aos livros impressos, tanto àqueles voltados para as instruções do ofício (como os de Direito ou os de Medicina) quanto àqueles voltados para a fruição estética (livros de literatura, por exemplo). Isso porque durante o período de 1530 até 1808, os livros não podiam ser impressos no Brasil devido à proibição de publicação de livros na Colônia. De acordo com Gomes (2007, p. 122)

Livros e jornais eram impedidos de circular livremente. A carta de D. Rodrigo de Sousa Coutinho ao governador da Bahia, D. Fernando José de Portugal, em 1798, recomendava vigilância severa sobre a circulação de livros, pois havia informações na corte de que os principais cidadãos de Salvador se achavam infectados dos abomináveis princípios franceses. Quem ousasse expressar opiniões em público contrárias ao pensamento vigente na corte portuguesa corria o risco de ser preso, processado e, eventualmente, deportado. Imprimi-las, então, nem pensar.

Esta proibição visava manter os moradores da Colônia isolados em relação às ideias difundidas na Europa e a conseqüente manutenção do sistema de dominação necessário à colonização das terras brasileiras. Desta forma, uma pequena parcela da população era alfabetizada e, portanto, leitora; que para

manterem vivos seus hábitos de leitura deveriam suportar o problema evidente de falta de acesso aos textos impressos. Gomes (2007) retoma a chegada da Família Real ao Brasil em 1808, que trouxe consigo os primeiros equipamentos para a impressão de livros no Brasil e o rei D. João VI cria, nesta época, a Imprensa Régia, fato que possibilitou a impressão de livros em terras brasileiras, o que possibilitou a impressão de livros e jornais em terras brasileiras.

Comandada por D. João VI, a Imprensa Régia só publicava materiais que não ofendessem ao Estado, à religião e aos bons costumes. O primeiro livro publicado no Brasil foi *Marília de Dirceu*, do poeta árcade Tomás Antônio Gonzaga em 1812. Também foram impressos na gráfica real as páginas do primeiro jornal publicado no Brasil, *Gazeta do Rio de Janeiro*, lançado em 1808. Seria possível, então, ter mais acesso aos livros impressos que agora passaram a ser editados no Brasil, ainda que sob o controle do Estado. Para os leitores brasileiros, ter livros impressos no Brasil significava a diminuição da burocracia existente anteriormente em relação à importação de livros da Europa, o que encarecia o produto e demandava um longo tempo de espera até a sua chegada ao Brasil.

A partir do século XIX e início do século XX, a atividade editorial no Brasil foi se consolidando e a cidade do Rio de Janeiro passou a ter uma significativa produção de jornais e revistas, sendo que a maioria dos livros impressos no Brasil estava voltada à área jurídica e à área da saúde, para atender aos estudantes das faculdades de Direito e de Medicina. Mais tarde, em 1876, foi aberta a Livraria Teixeira (ROSA, 2009, p.86) “[...] que se dedicava também à publicação de grandes autores da literatura brasileira, como Joaquim Manuel de Macedo e José de Alencar.” Neste período, ainda, as editoras iniciaram um trabalho de produção de livros didáticos brasileiros, voltados a atender às demandas educacionais e até hoje, este mercado “[...] assegura a solidez das editoras que se dedicam a esse segmento” (ROSA, 2009, p. 87), se forem consideradas as compras atuais feitas pelo Ministério da Educação para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014.

No século XIX, as vendas das editoras atendiam, prioritariamente, a elite brasileira constituída pelas famílias abastadas, uma vez que uma grande parte da população permanecia ainda sem acesso à escolarização formal, cuja consequência era 84% da população analfabeta. No século XX, as mudanças educacionais ocorridas ao longo do século acabaram por atender mais aos

interesses da classe dominante do que, verdadeiramente, às necessidades da população. Nas primeiras décadas deste século, era clara a necessidade da expansão das escolas primárias para a população socialmente menos favorecida, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, “considerado vergonha nacional” (SAVIANI, 2011, p. 310). Estava, então, levantada a bandeira da erradicação do analfabetismo no Brasil, que em 1930, deixou de ser prioridade uma vez que Alceu de Amoroso Lima, líder católico, acabou deixando esta bandeira em segundo plano por entender que a instrução poderia corromper a pureza da alma brasileira, portanto “[...] para ser humano e brasileiro o povo não precisava ler e escrever” (MEDEIROS *apud* SAVIANI, 2011, p. 259).

Três décadas depois, em 1960, fortaleceu-se a ideia de oferecer acesso à instrução elementar para toda a população por meio da implantação de escolas primárias, entendendo que este seria o caminho para a erradicação do analfabetismo no Brasil. “Foi com este entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos.” (SAVIANI, 2011, p. 317).

No decorrer de todo o século XX, a legislação voltada para a educação buscou garantir o acesso e a permanência das crianças e dos jovens às escolas públicas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDB:

O Ensino Fundamental obrigatório [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (Lei nº 9394/96, Art. 32, parágrafo I)

Por fim, a obrigatoriedade do acesso e de permanência dos alunos na Educação Básica causou a diminuição do índice de brasileiros analfabetos, o que pode ser constatado por meio de dados estatísticos disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cujos índices demonstram que o percentual de analfabetos no Brasil tem diminuído a cada edição, o que pode ser descrito da seguinte maneira: 84% dos brasileiros eram analfabetos ao final do século XIX, sendo este percentual reduzido para 20,1% na década de 1970 e chegando aos 8,5% em 2013, já no século XXI. Resta saber se esta diminuição

considerável do analfabetismo no Brasil, devido às políticas públicas relacionadas à Educação Básica, tem implicado no aumento de leitores no cenário nacional.

3.2 A “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO” E O ACESSO À INFORMAÇÃO: ASPECTOS DA REALIDADE SOCIAL BRASILEIRA

Estar bem informado e atento às informações divulgadas pela mídia parecem exigências cotidianas do indivíduo inserido na sociedade Pós-Moderna. No século XXI, o conhecimento é primordial. De acordo com Lênin (1975, p. 123), o conhecimento é “[...] o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto” compreendido num eterno movimento, por meio de contradições, dialeticamente.

Na sociedade Pós-Moderna, também denominada Sociedade do conhecimento, há a disseminação da ideia de que o conhecimento está disposto para todos, que qualquer um tem acesso ao conhecimento num clicar de dedos. Tal ideia atrelada à ideia de que a sociedade do século XXI é muito mais avançada que as anteriores, fazem parte do discurso do sujeito pós-moderno.

A Sociedade do conhecimento tem por base o capital humano ou intelectual e cujos indivíduos acreditam que a informação e o conhecimento sejam bens sociais. Para Duarte (2008, p.13), “[...] a sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo [...]” e está baseada em ilusões, cuja função é

[...] enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2008, p.14).

Estas ilusões, presentes na sociedade Pós-Moderna, são representadas pelos pensamentos a seguir: que o conhecimento nunca esteve tão acessível quanto hoje em dia, que é mais importante lidar com os problemas de maneira criativa do que ter conhecimento, que o conhecimento é uma invenção

cultural, que todos os conhecimentos têm o mesmo valor e que por meio de bons exemplos todos os grandes problemas da humanidade se resolverão (DUARTE, 2008).

Em relação à educação na sociedade Pós-Moderna, os avanços alcançados pela população brasileira deveriam garantir que a sociedade também evoluísse; que os sujeitos inseridos nela sociedade se tornassem mais críticos, mais abertos ao diálogo, menos violentos, menos consumistas, que tivessem mais acesso aos bens culturais que aos bens materiais, entendendo que “[...] o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde estes bens se encontram registrados – entre eles, o livro” (SILVA, 1984, p.31).

A “sociedade do conhecimento”, que aparentemente é tão avançada, propaga um discurso de que é preciso oferecer acesso às novas tecnologias também dentro dos espaços escolares, pois só assim a escola estará ‘capacitando’ as novas gerações para enfrentar o mercado de trabalho. Esse discurso, a serviço do capitalismo, está mais preocupado em garantir que os jovens tenham acesso às tecnologias do que em garantir a eles um trabalho educativo de qualidade, voltado à apropriação dos bens culturais. Em relação ao trabalho educativo, Saviani (2012, p. 13) explicita 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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim, a ‘sociedade do conhecimento’ procura a todo curso preparar o cidadão para o mercado de trabalho, renegando ao segundo plano o papel fundamental da escola. Se a realidade social brasileira for olhada sob este prisma, é possível visualizar que houve um avanço social em relação às taxas de alfabetização, de redução de analfabetismo e de analfabetos funcionais ao longo de mais de três décadas de pesquisas feitas pelo IBGE. Porém, quando o Brasil é comparado a outros países, percebe-se que ainda falta muito ser feito.

Por fim, retornando ao título dessa sessão é possível concluir que enquanto a sociedade brasileira avança em termos tecnológicos, a realidade social sofre com questões primárias, seja por não conseguir alfabetizar 100% de sua população ou por falta de investimentos em educação. O fato é que, nos dias atuais, a sociedade capitalista tem revelado sua face mais cruel, uma vez que as informações às quais a sociedade tem acesso não tem se transformado em conhecimento e a riqueza produzida pelos países não tem se revertido na prosperidade do seu povo e nem na melhoria da educação de seus jovens.

4 LEITURA, IDEOLOGIA E O PERFIL DO LEITOR NO BRASIL

[...] Não sabia ler, é claro e, de porta em porta, continuou catando restos. Até que, num outro dia, caprichando em mais uma coleta, encontrou alguém a quem falar do seu achado. E falou do livrinho e o descreveu: continha letras, mais nada. Eram letras diferentes, desenhadas no capricho, meio apagadas, mas bonitas como nunca tinha visto nas placas, como nunca tinha visto na vida. Aí confessou velho sonho: saber ler e escrever. (AMORIN, 2008, p. 75-76).

As palavras de Amorim (2008) em **Beto, o analfabeto** descrevem o sonho da personagem: saber ler e escrever. Este sonho também faz parte da realidade de 8,4% da população brasileira⁶, pois desenvolver os conhecimentos referentes à leitura e à escrita oportunizam um novo olhar sobre o mundo e uma nova forma de participação na sociedade Pós-moderna. Por meio da leitura, por exemplo, é possível 'viajar' para outras terras e conhecer sociedades longínquas descritas por grandes mestres da literatura.

O capítulo aqui apresentado se dedica a abordar temas intrinsecamente ligados à formação do leitor, iniciando pela retomada dos conceitos de leitura e do ato de ler, abordados no capítulo anterior. Além disso, será discutido o conceito de ideologia, tendo em vista que compreender qual a ideologia posta num texto auxilia na sua compreensão. Por fim, neste capítulo procurar-se-á traçar o perfil do leitor brasileiro, de acordo com dados da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2011, com o intuito de reforçar a ideia de que formar leitores é tarefa da escola.

4.1 LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: AMPLIANDO CONCEITOS

A leitura é fundamental para que o sujeito seja, realmente, inserido na sociedade do século XXI. Chartier (1998, p.77) afirma que "A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados". Dentre outras vantagens, ela propicia ao sujeito acesso às informações que circulam socialmente,

⁶ Dados do censo de 2013, disponíveis no site oficial do IBGE.

desenvolvimento do pensamento crítico e emancipação intelectual. Nesse sentido, é possível entender que

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. [...] dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. (MARTINS, 1993, p. 32)

Pensar, portanto, em leitura é pensar na relação leitor-texto, numa perspectiva dialética, estabelecida por meio da interação do sujeito – o leitor – e o que está sendo lido – no caso dessa pesquisa, o texto escrito. Ao pensar em leitura é preciso pensar nas estratégias de leitura e no modo de ler, voltados para a atribuição de sentidos, refletindo sob a ótica de Silva (1984, p.45) que afirma que o ato de ler é

[...] em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

Uma vez retomados estes conceitos, é preciso pensar sobre como acontece a formação do leitor no Brasil. Conforme já fora dito em capítulo anterior, a formação de leitores é uma das mais importantes funções da escola, sendo esta a instituição

[...] responsável pela transmissão dos conhecimentos elaborados historicamente e sistematicamente organizados em uma estrutura curricular, exerce um papel fundamental na transformação dos sujeitos ao propiciar-lhes a apropriação desses conhecimentos e desenvolver-lhes as habilidades, capacidades e aptidões necessárias ao processo de sua objetivação como seres humanos. (ARENA e MILLER, 2011, 342).

Em ambiente escolar, a formação de leitores se concretiza por meio do contato entre os sujeitos-leitores com textos bem escritos e em situações socioculturais reais, em que a leitura se faça presente e necessária. Assim, dentro da escola todos os educadores são responsáveis pela formação de leitores e deveriam se envolver com o desenvolvimento deste conteúdo – a leitura - partilhando com os alunos suas escolhas enquanto leitores, lendo com eles e para

eles bons textos literários, percebendo que a formação de leitores será fruto da relação advinda da aproximação do leitor com o texto lido mediada pela professor durante boas situações de práticas de leitura. Conforme afirma Martins (1993, p. 34)

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasia, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar o acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá [...] algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, ideias, situações reais ou imaginárias.

Para isso, é preciso retomar as palavras de Jouve (2002) que alerta para a necessidade de considerar a leitura como

[...] uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção. (JOUVE, 2002, p.109)

O autor continua a ideia ao considerar que

Ler, de certa forma, é reencontrar as crenças e, portanto, as sensações da infância. A leitura, que outrora ofereceu para nosso imaginário um universo sem fim, ressuscita esse passado cada vez que, nostálgicos, lemos uma história (JOUVE, 2002, p.117)

Embora a formação de leitores se inicie de maneira prazerosa; paulatinamente, ela caminhará para além do prazer gerado pela leitura de textos literários, estendendo-se para a leitura de outros gêneros textuais. Dessa forma, o posicionamento desta pesquisa é que a formação de leitores se inicia por meio da leitura de textos literários.

Outro aspecto relevante é compreender que ler é atribuir sentido e que formar leitores é permitir ao sujeito-leitor a possibilidade de emancipar-se intelectualmente e de ter acesso aos bens culturais (ZILBERMAN, 1982); sendo alguém capaz de compreender a intencionalidade do autor, presente na ideologia posta no texto lido, por meio da linguagem utilizada, das relações estabelecidas entre o verbal e o não verbal e do estabelecimento das relações entre texto e seu contexto de produção.

O trabalho de formação de leitor não é uma tarefa simples. Considera-se que este trabalho é uma opção política da escola e de seus profissionais, que poderão escolher entre “dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando então o indivíduo habituado à leitura em um leitor” (ZILBERMAN, 1982, p. 17) ou se irão se omitir diante do seu papel primordial, compactuando com a realidade da sociedade atual, na qual a legislação que versa sobre educação garante o acesso à escolarização básica e, após doze anos nos bancos escolares, muitos alunos saem da escola com dificuldades para compreender os textos que leem.

4.2 O TEXTO E SUAS PALAVRAS NÃO DITAS: O ENTENDIMENTO DA IDEOLOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Devido às características⁷ da sociedade *Pós-Moderna* em que está inserida, a escola tem colaborado para a ‘produção’ cada vez maior de leitores incapazes de questionar as ideias trazidas pelo autor e cuja história de vida passa distante dos livros, objetos geralmente desvalorizados pelo contexto social em que estão inseridos. Conforme Werkmeister (1993) pesam na formação do leitor, além da oferta de materiais de leitura, o diálogo estabelecido com seus pares sobre os textos lidos. Isso porque somente viver cercado de material escrito não garante a formação de um leitor, é preciso também que se tenham exemplos de leituras dos familiares, amigos e professores; mas, que se priorize o estabelecimento de momentos na rotina do leitor nos quais seja possível ‘conversar’ sobre os textos lidos, relatar experiências leitoras voltadas para a indicação e troca de livros.

A partir do perfil e dos seus interesses em relação à leitura, Aguiar (2011) buscou caracterizar os ‘tipos de leitores’, percorrendo brevemente sobre o que vem a ser o leitor apressado, leitor superficial, leitor compulsivo, leitor técnico, leitor profissional e leitor diletante. Também estabeleceu uma contraposição entre o que chamou de leitor ingênuo e o leitor profissional, caracterizado por ser “curioso e atento [...], que preenche os não ditos da página e se posiciona e reage frente às ideias e aos sentimentos que a obra provoca” (AGUIAR, 2011, p. 111). Dessa forma,

⁷ De acordo com Freitas (2012) e Cruz (2013), são características da Sociedade Pós-Moderna: exacerbada valorização do desenvolvimento tecnológico, do individualismo e do consumismo; intensa busca do bem-estar e supervalorização do EU; globalização; desconstrução da barreira entre o pessoal e o público; instantaneidade e subjetividade do tempo; entre outras.

diante da leitura de um texto lido, o leitor profissional deve ser capaz de perceber suas características quanto ao gênero do discurso ou à linguagem apresentada, assim como deve ser capaz de perceber a ideologia do veículo em que está posto o texto lido. Desta forma, somente um leitor efetivamente preparado é capaz de ler um texto com um olhar crítico, de posicionar-se diante dele e de perceber sua ideologia.

Com a finalidade de aprofundar no conceito do vocábulo *ideologia*, cabe aqui investigar a origem desse termo e apresentar algumas definições para ele. Historicamente, o vocábulo *ideologia* surgiu como ciência na França do século XIX, tendo um significado nobre até que Napoleão, num discurso ao Conselho do Estado, tornou-o pejorativo. Mais tarde, nos séculos XVIII e XIX, os pensadores Comte⁸, Durkheim⁹ e Marx¹⁰ redefiniram este termo à luz de suas próprias concepções. Em relação à definição dada por Marx, Bottomore (2001, p. 184), em seu **Dicionário do Pensamento Marxista**, traz que

[...] os verdadeiros problemas da humanidade não são as ideias errôneas, mas as contradições sociais reais e que aquelas são consequência destas. [...] Enquanto os homens, por força de seu limitado modo material de atividade, são capazes de resolver essas contradições na prática, tendem a projetá-las nas formas ideológicas de consciência, isto é, em soluções puramente espirituais ou discursivas que ocultam efetivamente, ou disfarçam, a existência e o caráter dessas contradições. Ocultando-as, a distorção ideológica contribui para sua reprodução e, portanto, serve aos interesses da classe dominante.

Assim, a ideologia posta nas palavras não ditas de um texto serve aos interesses de determinados grupos sociais que legitimam a perpetuação do sistema capitalista. A definição dada por Bottomore (2001) tem continuidade nas palavras de Bakhtin (2006, p. 21) que caracteriza a ideologia como

⁸ Augusto Comte (1798 a 1917) foi filósofo francês, fundador da Sociologia e do Positivismo. A Teoria Positivista defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro e que somente é correta uma teoria que já foi comprovada através de métodos científicos válidos. Os positivistas não consideram os conhecimentos ligados às crenças e às superstições, pois não são passíveis de comprovação científica. Para Comte, o progresso da humanidade depende exclusivamente dos avanços científicos.

⁹ Émile Durkheim (1858 a 1917) foi um sociólogo, psicólogo social e filósofo francês, tido como pai da sociologia. Também era Positivista e foi influenciado por Comte.

¹⁰ Karl Marx (1818 a 1883) foi um intelectual e revolucionário alemão, que numa parceria com Engels fundou o **materialismo histórico** - um método de estudo da sociedade, da economia e da história que procura as causas de desenvolvimentos e mudanças na sociedade, considerando as relações entre as classes sociais, suas estruturas políticas e as formas de pensar de uma dada sociedade.

[...] parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, [...] também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo.

Pode-se entender, dessa forma, que o contexto social em que está inserido e a intencionalidade do autor influenciam, diretamente, nas escolhas feitas pelo escritor para a sua construção. O texto nunca está isolado da realidade que o cerca e para compreendê-lo é preciso refletir a respeito da ideologia em suas entrelinhas. Em consonância com os conceitos citados, Chauí (1984, p.21) afirma que ideologia é um conjunto de

[...] ideias ou representações pelas quais os homens procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas ideias tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política.

Por se tratar de ideias ou representações, não é simples identificar e até entender a ideologia posta num texto, sendo sua presença notada nas mais diversas formas de enunciados, expressando-se nos textos lidos por meio de escolhas lexicais propositadas, de acordo com os interesses de seu autor ou do grupo social ao qual ele pertence. A fim de exemplificar isso, cita-se um dos maiores compositores da Música Popular Brasileira, Chico Buarque de Hollanda, que durante o Período da Ditadura no Brasil compôs sucessos como *“Apesar de Você”*, *“Domingo no parque”* e *“Cálice”*, que pregava o questionamento do sistema político por meio de uma ideologia posta em cada verso de sua música, buscando a volta da democracia e fim do regime ditatorial. O verdadeiro posicionamento do compositor em relação ao sistema da época nem sempre era percebido pelos órgãos de censura da época por causa das escolhas lexicais feitas por ele.

Nos dias atuais, os veículos de comunicação como jornais e revistas, manifestam sua ideologia de diferentes formas e em diferentes momentos: no momento em que selecionam as notícias que irão ao ar ou que terão maior espaço no material impresso, quando selecionam as fotografias que irão ilustrar suas matérias, na forma como o discurso será organizado, nas vozes de autoridade que se farão presentes nos textos, no *layout* da primeira página (no caso dos jornais

impressos), no *layout* da capa (no caso de revistas impressas), nas escolhas lexicais para a elaboração da manchete, entre outros. Estes momentos, sempre norteados por uma ideologia que somente pode ser percebida por leitores atentos, capazes de entender que durante a escrita de um texto nenhuma escolha é ingênua ou aleatória, sendo parte de um processo consciente e proposital daqueles que trabalham no e para determinado veículo de comunicação.

De modo geral, acredita-se que um leitor ingênuo (AGUIAR, 2011) não consiga perceber a ideologia posta nos textos lidos e, conseqüentemente, não compreenderá as relações de poder postas por eles. Tudo isso aliado à atitude passiva do leitor frente ao texto lido, aliena-o. Bottomore (2001, p. 05) ressalta que para Marx, alienação é

[...] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade. [...] a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade).

Complementando estas palavras, Chauí (1984, p. 79) define alienação como

[...] resultado da própria ação social dos homens, da própria atividade material quando esta se separa deles, quando não podem controlá-la e são ameaçados e governados por ela. A transformação dever ser simultaneamente objetiva e subjetiva: a prática dos homens precisa ser diferente para que suas ideias sejam diferentes.

As definições trazidas para o termo alienação evidenciam o quão forte é o seu significado, pois ser considerado sujeito alienado é ser alguém alheio à realidade que o cerca e, portanto, incapaz de contestá-la ou modificá-la. Para finalizar esta seção, é necessário que se entenda que numa sociedade composta por leitores ingênuos (AGUIAR, 2011) conseqüentemente será uma sociedade formada por indivíduos alienados, que não são capazes de questionar as relações sociais nas quais estão inseridos ou as relações de poder historicamente construídas, pois não conseguem compreender a ideologia por traz dos textos ou das situações lidos. A consequência disso será a perpetuação de situações de

exploração e de dominação, além da impossibilidade de uma mudança social efetiva.

Nenhum texto é neutro, portanto, todos os textos possuem uma ideologia, seja ela declarada ou não. Compreender que as opções ideológicas de um texto se fazem presentes em todas as escolhas feitas por seu autor para sua produção. De acordo com Bakhtin (2006, p. 36)

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos [...] não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica [...] banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele.

Portanto, nenhum texto está dissociado de uma ideologia, nenhum texto está alheio ao contexto em que foi produzido. Entender isso contribui para que o leitor compreenda melhor os textos que venha a ler, que seja capaz de questionar o texto e as ideias postas nele e, conseqüentemente, questione as situações de dominação presentes nos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1970), podendo assim, questionar a realidade social na qual está inserido.

4.3 O PERFIL DO LEITOR BRASILEIRO DO SÉCULO XXI

Ao pensar na formação de leitores é impossível não pensar nos leitores de Literatura Infantil, que desde muito cedo enveredam pelo mundo das histórias. Uma das grandes escritoras brasileiras, Machado (2002, p. 8) descreve o seu primeiro contato, ainda na infância, com as personagens da Literatura Clássica. Em suas memórias, embora não se lembre da idade que tinha, a autora narra como conheceu algumas das mais interessantes personagens da literatura universal: Dom Quixote e Sancho Pança¹¹

¹¹ O livro **Dom Quixote**, escrito por Miguel de Cervantes (1547-1616), é uma das obras mais conhecidas da literatura mundial. Ele narra a história de Dom Quixote de La Mancha, o cavaleiro andante, que vive diversas aventuras pelo interior da Espanha ao lado de seu escudeiro Sancho Pança e de seu cavalo Rocinante. Influenciado pela leitura dos contos de cavalaria medieval, o fidalgo Dom Quixote partiu em busca de grandes aventuras. Era sonhador e dotado de uma imaginação muito fértil, passou por situações maravilhosas, chegando a lutar contra os moinhos de vento, achando que fossem gigantes. Seu escudeiro Sancho Pança era realista e fiel, e acompanhou seu senhor durante toda a sua jornada por terras espanholas. A narrativa, sempre mergulhada no imaginário e nas fantasias da personagem principal, que passa por várias situações de privação, o que desperta um sentimento de simpatia no leitor. Além disso, a fé e o entusiasmo de Dom Quixote encantam o leitor, pois os sentimentos do cavaleiro são nobres e puros.

Não sei direito com que idade eu estava, mas era bem pequena. Mal tinha altura bastante para poder o queixo em cima da escrivaninha de meu pai. [...] Só que no meio do caminho tinha outra coisa. Bem diante dos meus olhos, na beirada da mesa. Uma pequena escultura de bronze, esverdeada e pesada, numa base de pedra preta e lustrosa. Dois cavalos. Mais exatamente, um cavalo esquelético seguido por um burrico roliço. Montado no primeiro, e ainda mais magrelo, um tristonho cavaleiro de barbicha segurava uma lança numa mão e um escudo na outra. Escarrapachado no jumento, um gorducho risonho, de braço estendido para o alto, erguia o chapéu como quem dá vivas [...]

As palavras de Machado (2002) evidenciam um contexto familiar privilegiado, em que ela, ainda menina, ouvia de seu pai leituras dos trechos de clássicos da literatura universal. Ela conta ainda que, durante a infância, foi sendo aproximada da literatura de maneira natural, que resultou na leitora voraz que é hoje, assim como ocorreu com outros escritores famosos conforme o trecho

O jurista Evandro Lins e Silva se revela eternamente marcado pelos contos de fadas que sua mãe lhe contava e pelo que ela conversava com ele a respeito dos livros que lia. O romancista José Lins do Rego foi tão influenciado pelas histórias tradicionais ouvidas de uma ex-escrava, no engenho, que ao se tornar escritor marcou a literatura brasileira com os traços da oralidade. (MACHADO, 2002, p. 11)

Assim como os escritores citados, desde a infância os leitores se entusiasmam com as práticas dos leitores-adultos com os quais convivem. Essas influências podem vir tanto da leitura em voz alta de trechos de livros e de conversas sobre livros que leram, quanto de indicações animadas de leituras que tenham feito. De diversas maneiras estes 'adultos leitores' se tornam referências para os iniciantes, aproximando-os ou afastando-os do mundo da leitura e da literatura, ajudando ou não a formar a chamada 'biblioteca vivida'. De acordo com Ferreira (2008), a biblioteca vivida constitui-se num repertório de leituras literárias que permite ao leitor desfrutar de um texto em nível mais profundo e perceber em cada texto lido suas referências em relação a outro lido anteriormente.

Em geral, essa aproximação prazerosa entre o leitor e a leitura não faz parte do cotidiano de parte da população brasileira, que começa a ter contato com a leitura e a literatura quando iniciam o período de escolarização. Com a finalidade de obter informações sobre quem são os leitores no Brasil, o que têm vivenciado em relação à leitura, quais os gêneros mais lidos e os escritores que mais admiram;

serão utilizados dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Edição 2011)¹², cuja finalidade é traçar o perfil e avaliar o comportamento do leitor¹³ brasileiro, de maneira breve, visando pensar quem é o leitor que a escola tem formado.

De acordo com a referida pesquisa, foram considerados leitores todos os entrevistados que afirmaram ter lido pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa e considerou como livro tanto os livros tradicionais, digitais ou eletrônicos, quanto áudio-livros digitais, livros em braile até apostilas escolares. De cunho quantitativo, Retratos da Leitura – 3ª edição apresentou como objetivo principal “medir intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira” que se desdobrou em objetivos específicos, como: levantar o perfil do leitor brasileiro, identificar suas motivações e preferências, identificar as barreiras para o crescimento da leitura de livros no Brasil, entre outros.

Um dos itens observados pela pesquisa, intitulado ‘Principais Influenciadores’ busca levantar dados sobre quem seriam os sujeitos que exerceram maior influência na formação dos entrevistados. Para isso, foi feita a seguinte pergunta: Qual é a pessoa que mais influenciou ou incentivou o seu gosto pela leitura? Os dados obtidos revelaram que a maior influência é exercida pelos professores (45% dos entrevistados) e em segundo lugar a mãe ou responsável do sexo feminino (43% dos entrevistados). Embora pareça óbvio afirmar que o professor exerça influência em relação à leitura, os dados da pesquisa comprovam que o professor é o maior responsável pela aproximação do sujeito com a leitura. Esse dado confirma que, atualmente, a formação de leitores passa obrigatoriamente pela intervenção da escola e pela mediação do professor, seja por meio de práticas que aproximem os alunos do universo literário ou por meio de situações em que o professor encante seus alunos com as leituras que tenha feito.

Em seu subitem Perfil – Estudante e Escolaridade, a pesquisa estabeleceu uma comparação entre o percentual de leitores e de não leitores no Brasil. Os resultados apontaram que o segmento ‘*Leitores*’ é formado por 48% de estudantes e 52% de não estudantes. Já no segmento ‘*Não Leitores*’ apresentou

¹² Pesquisa realizada em 2011, pelo Instituto Pró-Livro, em sua 3ª edição entrevistou 5.012 pessoas, com 5 anos ou mais, alfabetizados ou não, residentes em 315 municípios brasileiros.

¹³ Foram considerados leitores todos os entrevistados que afirmaram ter lido pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa e foi considerado livro tanto os livros tradicionais, digitais ou eletrônicos, quanto áudio-livros digitais, livros em braile até apostilas escolares. Não foram considerados livros: manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais.

16% de leitores e 84% de não leitores, o que reforça a ideia de que as práticas escolares contribuem para o aumento do número de leitores, pelo menos no período em que estes sujeitos frequentam os ambientes escolares. Portanto, se os resultados referentes ao subitem Perfil – Estudante e Escolaridade forem analisados isoladamente pode-se entender que a escola tem conseguido aproximar os estudantes do universo literário e ao mundo das letras, seja favorecendo o acesso aos diversos materiais impressos ou exigindo leituras ditas obrigatórias; mas a escola ainda não tem conseguido alcançar seu objetivo de formar leitores, uma vez que o sujeito para de ler à medida que deixa de frequentar a escola.

Outro item importante da pesquisa diz respeito ao levantamento de dados que buscam identificar o significado da leitura para os entrevistados. Esse subitem denominado *Leitura no imaginário dos brasileiros* trouxe informações preciosas em relação ao modo como os leitores entendem o ato de ler. Foi solicitado que os participantes apontassem em média três respostas que atendessem à pergunta: Qual frase melhor explica o que é leitura? As respostas apresentadas foram variadas constituindo um grupo maior que vê a leitura positivamente e outro que a vê de maneira negativa. Dentre os entrevistados que veem a leitura de maneira positiva, 64% consideraram que a leitura lhes trará mais conhecimento e 36% responderam que ler é uma atividade prazerosa ou uma atividade interessante.

No grupo que concebe a leitura negativamente, as respostas dadas em relação à pergunta O que a leitura significa foram: ler ocupa muito tempo, ler é uma atividade entediante e ler é uma prática obrigatória. Estes sujeitos, certamente, encontram algumas barreiras para compreender os textos lidos e não enxergam a leitura como uma prática social e sim como uma prática escolar, sendo necessária somente durante a escolarização; o que é um grande equívoco.

Ainda de acordo com a referida pesquisa, cada brasileiro lê em média 3,74 livros por ano, o que não é muito tendo em vista que neste índice estão incluídos os livros que não são lidos por completo (cerca de 2 livros/ano) e os livros didáticos. Índice baixíssimo principalmente se compararmos o Brasil com outros países da América Latina e alarmante se pensarmos qual o conceito de livros¹⁴ para esta pesquisa. De acordo com dados do Centro regional para el fomento del libro em America Latina y el Caribe (CERLALC / UNESCO) o primeiro lugar no *ranking* de

¹⁴ São considerados além dos livros tradicionais e os audiolivros, também as apostilas escolares e livros didáticos.

leitura entre os latinos estão os chilenos com a média anual de 5,4 livros/ano por habitante, seguidos pelos argentinos com 4,6 livros/ano e em terceiro lugar o Brasil.

A pesquisa apresenta dados sobre o tipo de material de leitura que os entrevistados costumam ler, sendo que cada entrevistado apresentou a média de três itens como resposta à pergunta: Quais destes materiais você lê, mesmo que de vez em quando? A maioria dos entrevistados afirmou ler livros técnicos ou com temas relacionados ao trabalho, seguidos de revistas, jornais e quadrinhos. Em relação aos livros, 47% dos entrevistados afirmaram ler os livros indicados pela escola, entre literários e didáticos. Já os audiolivros e livros digitais foram citados em apenas 6% das respostas, o que indica que os brasileiros ainda optam pela leitura de livros impressos. Em relação ao acesso dos brasileiros aos materiais de leitura, a pesquisa levantou um dado interessante, pois os brasileiros buscam ter acesso a esses materiais, seja por meio de compras ou de empréstimos feitos com amigos ou em bibliotecas (resposta apresentada por 56% dos entrevistados).

Em relação ao item *Quais destes tipos de livros você costuma ler?*, que buscou levantar dados sobre os gêneros mais lidos pelos entrevistados, as respostas dadas foram as mais variadas. Os brasileiros costumam ler a bíblia, livros didáticos, história em quadrinhos, livros de autoajuda, livros técnicos, enciclopédias, livros de culinária e artesanato, livros de artes, roteiros de viagens e esoterismo. Tendo em vista o foco desta pesquisa, a formação do leitor, buscou-se separar os dados da pesquisa voltados aos gêneros literários por entender que o trabalho voltado para a formação de leitores começa com a leitura literária. As respostas apresentadas foram variadas, sendo que os entrevistados afirmaram que costumam ler romances (31%), contos (23%), literatura infantil (22%), poesia (20%), além de literatura juvenil.

Em resposta ao item *Qual escritor brasileiro você mais admira* os entrevistados citaram cento e noventa e sete escritores. Desta enorme lista, foram citados, respectivamente, os seguintes autores: Monteiro Lobato, Machado de Assis e Paulo Coelho. Em contraposição à Edição 2007 desta pesquisa, não foram citados importantes nomes da literatura brasileira como: Ruth Rocha, Castro Alves, Raquel de Queiroz e Luís Fernando Veríssimo.

Em resposta ao item *Qual o livro mais marcante*, os entrevistados se referiram a 844 livros, sendo que os três mais citados pelos entrevistados, respectivamente, foram: a Bíblia, A Cabana e Ágape, todos de cunho religioso; o

que evidencia que o brasileiro prefere ler livros religiosos e de autoajuda do que livros literários. Ainda em relação a esta pergunta, os pesquisadores de Retratos da Leitura no Brasil (2011) perceberam que alguns clássicos da literatura brasileira não foram citados pelos entrevistados, em contraposição ao que aconteceu na edição anterior. Foram eles: A Escrava Isaura, Gabriela Cravo e Canela e O Primo Basílio. Causa estranhamento o fato dos entrevistados não terem citado estas obras na Edição 2011, em particular a obra O Primo Basílio de Eça de Queiroz, uma vez que este título consta tanto da lista de leituras obrigatórias proposta pelas escolas aos alunos do Ensino Médio, quanto da lista de leitura obrigatória de grandes vestibulares do Brasil.

Com a intenção de responder à pergunta inicial lançada no título deste texto, que propunha estabelecer o perfil do leitor no Brasil, de acordo com esta pesquisa seria: O típico leitor brasileiro pertenceria à raça branca (41%), com renda salarial média de 2 a 4 salários mínimos mensais (52%), de religião católica (64%), que já concluiu a escolaridade básica (68%) e que estudou em escola pública (85%). Em geral, ele costuma ler menos que quatro livros por ano, não chegando a lê-los por inteiro; abandonando a leitura de pelo menos dois destes livros antes de chegar ao seu final. Este leitor costuma ler livros impressos, sendo muito influenciado pelas sugestões de leituras de seus professores. Lê mais livros didáticos e de autoajuda do que literários e acredita que os livros que tenham marcado sua vida sejam os livros de cunho religioso.

A partir da pesquisa analisada é possível concluir que o leitor que a escola forma hoje é alguém que lê pouco, que tem pouco contato com os clássicos da literatura universal, que está distanciado dos grandes autores da literatura brasileira e que prefere a leitura de livros de cunho religioso e de autoajuda.

Retomando o conceito de leitor citado anteriormente, o leitor é alguém que compreende o texto lido em sua completude: sua forma, o contexto em que foi produzido, a linguagem utilizada pelo autor, a ideologia que posta nas suas entrelinhas, sua intencionalidade, entre outros aspectos. Ao entender estes aspectos postos no texto, sua leitura torna-se prazerosa e interessante.

Em relação à ideia de formar leitores críticos que compreendem os aspectos ideológicos presentes nos textos lidos, abordado na subseção anterior, é preciso refletir em que medida a ideologia dos textos lidos em sala de aula tem sido objeto de discussão com os alunos. Também é preciso pensar se durante o período

de escolarização têm sido proporcionadas, aos alunos, situações significativas de práticas de leitura em que seja possível discutir sobre os textos que leem. De acordo com Lerner (2002, p.18)

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos, o que legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir.

Portanto, é preciso que se realize uma análise crítica de a respeito da formação de leitores em todos os níveis de ensino para que seja possível avançar em relação a este tema, sendo emergencial uma análise desta formação dada pelos cursos de Pedagogia, partindo do pressuposto que o professor que não é leitor terá muito mais dificuldade em mediar situações de práticas de leitura em sala de aula.

5 UM OLHAR SOBRE OS DADOS DA PESQUISA

De acordo com Ludke e André (1986), a abordagem qualitativa utiliza-se dos seguintes instrumentos de pesquisa: a observação para o levantamento de dados, a aplicação de questionários ou uso de entrevistas e análise documental. Buscando explicitar o que vem a ser a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa, cabem as palavras de Flick (2009, p. 16) ao explicar que na abordagem qualitativa as pesquisas usam o

[...] texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. (FLICK, 2009, p. 16).

Portanto, este capítulo tem como objetivo analisar quali-quantitativamente os dados produzidos durante a pesquisa a partir do uso de três instrumentos distintos para a coleta: da análise documental, da análise das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa – cem estudantes e dois professores – aos dois questionários aplicados e da análise proveniente de 20 horas de observação de aulas.

Organizado em quatro subseções, este capítulo se inicia com a apresentação dos resultados de uma busca pelos trabalhos defendidos junto ao Programa de Mestrado em Educação da UEL, no período de 2010 a 2014. Foram objetos de análise somente as dissertações cujo foco da pesquisa era o ensino da leitura ou a formação de leitores e apresentavam como palavras-chave os termos: leitura, formação do professor, formação do leitor, práticas de leitura, compreensão leitora.

A segunda subseção desse capítulo discorreu sobre a análise documental realizada. Para isso foram analisados os documentos norteadores dos Cursos de Pedagogia na IES1 e IES2 com a intenção de verificar quais os Componentes Curriculares responsáveis pelo ensino da leitura e pela formação do leitor nestes Cursos. Para isso, foram feitas análises comparativas quanto à carga horária das disciplinas e sobre os temas propostos nas Ementas das disciplinas de Alfabetização e Letramento (IES1 e IES2), Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (IES2) com a intenção de verificar quais os temas discutidos pelos

docentes a respeito do ensino da leitura e da formação de leitores nas séries pesquisadas.

Na terceira subseção desse capítulo concentraram-se as análises das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa (estudantes) aos dois questionários semiestruturados aplicados e das aulas observadas. Inicialmente, os dados dessa pesquisa foram relacionados aos dados decorrentes da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – 2011. Dessa maneira, procurou-se identificar o perfil do grupo pesquisado em relação à leitura e compreender em que medida era possível afirmar que este grupo era composto por leitores. Para a construção do perfil desses estudantes, foram analisados os seguintes aspectos: idade, sexo, escolaridade, tempo de docência, quantidade de livros lidos anualmente, as preferências e seus maiores influenciadores quanto à leitura, entre outras questões. Ainda nessa parte do capítulo foram analisados dados voltados à relação leitura e formação do professor, buscando dados referentes à formação do leitor no espaço universitário.

A última subseção foi voltada à análise dos dados obtidos por meio da observação de vinte horas de aulas das disciplinas de Alfabetização e Letramento, com o intuito de analisar a práxis pedagógica *in loco* e registrada por meio de Diários de Observação.

5.1 LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA

O levantamento bibliográfico aqui descrito foi realizado a partir de uma busca pelas dissertações defendidas junto à UEL voltando o olhar, especificamente, para o ensino da leitura e a formação de leitores, cujo objetivo foi verificar a relevância da pesquisa aqui apresentada e em que medida ela poderá complementar as informações oriundas de outras pesquisas, entendendo essa etapa como uma pequena pesquisa bibliográfica, uma vez que este tipo de pesquisa

[...] costuma ser desenvolvida como parte de uma pesquisa mais ampla, visando identificar o conhecimento disponível sobre o assunto, a melhor formulação do problema ou a construção de hipóteses. (GIL, 2002, p. 88).

Esta etapa teve início com a busca pelas dissertações defendidas junto ao Programa de Mestrado em Educação da UEL, no período de 2010 a 2014. De

acordo com o levantamento realizado, foram defendidas cento e trinta e três dissertações¹⁵ junto ao referido Programa, e destas somente sete apresentaram em seu conjunto de palavras-chave termos semelhantes aos da pesquisa que ora se apresenta, conforme observado no Quadro 4:

Quadro 4 – Relação de dissertações de Mestrado em Educação e suas Palavras-chaves

Ano	AUTORA	PALAVRAS-CHAVE
2010	Fabiana Lumi KIKUCHI	Formação de professores. Livros didáticos. Cadernos escolares. Ensino Fundamental.
2011	Ana Cláudia RAMOS	Contação de histórias. Leitura. Formação do leitor. Ensino Fundamental.
2012	Leslie Felismino BARBOSA	Práticas de leitura. Leitura intencional. Ensino Médio. Concepções de leitura, leitor e texto.
2012	Aline Guilherme MACIEL	Estratégias de aprendizagem. Compreensão leitora. Teoria expectativa-valor. Autoconceito de capacidade.
2012	Luciane Aparecida SUBA	Alfabetização. Letramento. Leitura e escrita. Formação de professores.
2013	Aline Telles GARCIA	Leitura e visão de mundo. Formação do leitor. Formação de professores. Programa Ler e Escrever
2014	Lisiane Freitas de FREITAS	Educação. Leitura. Ensino jurídico. Exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (dissertações apresentadas de 2010 a 2014).

A leitura dos resumos das dissertações apresentadas no período de 2010 a 2014 levou em consideração a apresentação dos termos formação de professor, formação do leitor, práticas de leitura, compreensão leitora ou leitura como uma das palavras-chave da pesquisa, uma vez que fora entendido pela pesquisadora que as pesquisas que apresentassem um destes termos estavam relacionadas ao foco da pesquisa aqui descrita. Desta maneira, foi possível levantar os dados apresentados na Tabela 1, considerando a totalidade de dissertações apresentadas neste período:

¹⁵ Todas as dissertações apresentadas no Quadro estão disponíveis para consulta no banco de dissertações da Universidade Estadual de Londrina.

Tabela 1 – Percentual de incidência de termos apresentados como palavras-chave.

Especificidade	Percentual (%)
Palavras-chave composta por um dos termos: <i>formação de professor, formação do leitor, práticas de leitura, compreensão leitora ou leitura.</i>	5,3
Palavras-chave que apresentam o termo: <i>formação de professor</i>	2,26
Palavras-chave que apresentam o termo: <i>formação de leitor</i>	1,51
Palavras-chave que apresentam o termo: <i>formação do professor-leitor</i>	-----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em 2010 foram defendidas vinte e uma dissertações junto ao Programa de Mestrado em Educação da UEL e somente uma das pesquisas apresentou o termo *formação de leitor*. Intitulada **A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores** (KIKUCHI, 2010), sua pesquisadora analisou as atividades prescritas pela professora acompanhada e pelos diversos livros didáticos utilizados por ela – considerando os livros didáticos das diversas áreas do currículo da Educação Básica – tendo como foco a formação de leitores competentes. Para a realização desta pesquisa foram utilizadas observações em sala de aula, realizadas durante quatro meses, além de entrevista com roteiro semiestruturado com a professora regente da turma e análise de cadernos dos alunos. Os resultados obtidos revelaram a predominância de atividades voltadas à decodificação, o que significa dizer que estas atividades pouco colaboram para a formação de leitores competentes.

No ano seguinte foram defendidas quarenta e seis dissertações junto ao Programa de Mestrado em Educação da UEL, mas somente a pesquisa **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** (RAMOS, 2011) trouxe como uma de suas palavras-chave os termos *leitura* e *formação de leitor*. Tendo como objetivos verificar efeitos das narrativas orais decorrentes da contação de histórias para a formação de alunos-leitores e analisar a influência causada pela figura do contador de histórias em relação ao interesse dos alunos em ler outros livros; esta pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa dos dados, por meio de observação de aulas numa sala de 2º ano do Ensino Fundamental. Seus resultados demonstraram que a contação de histórias é mais uma estratégia que pode ser utilizada na formação do leitor como forma de enriquecer o processo educacional e valorizar a constituição de sujeitos críticos e reflexivos.

Em 2012 foram defendidas quarenta e uma dissertações junto ao Programa de Mestrado em Educação e três dissertações apresentaram como palavras-chave os termos *práticas de leitura, compreensão leitora e formação de professores*. A dissertação intitulada **Concepções teórico-práticas de professores e estudantes acerca da formação de leitores no Ensino Médio** (BARBOSA, 2012) teve como objetivo conhecer a concepção de leitura, de leitor e de texto admitida pelos professores de Língua Portuguesa no ensino da leitura. Tendo sido realizada por meio de uma abordagem qualitativa envolvendo pesquisa bibliográfica e entrevistas com professores da disciplina de Língua Portuguesa e de estudantes do Ensino Médio, seus resultados apontaram que um contraste entre os dizeres e as práticas dos professores e as preferências dos alunos em relação às práticas de leitura. Os professores entrevistados assumiram um discurso interacionista de leitor, texto e leitura; suas práticas pouco contribuíam para a superação de uma leitura pautada na decodificação. Já os alunos entrevistados, indicaram por meio de seus dizeres, que suas preferências em relação à leitura eram por práticas interlocutivas.

Ainda em 2012, a dissertação intitulada **Motivação e Intervenção em Estratégias de Aprendizagem para Compreensão Leitora** (MACIEL, 2012) buscou avaliar em que medida a intervenção com alunos pode promover avanços em estratégias de compreensão leitora e motivação. Participaram deste estudo dois grupos de alunos do Ensino Fundamental, tendo sido realizadas sessões de intervenção, recebendo apoio motivacional e ensino de estratégias de aprendizagem em situação de leitura. Os resultados obtidos pela pesquisa mostraram ganhos em relação à compreensão leitora e revelaram a importância da formação de docentes capazes de aprender e ensinar de modo estratégico, visando o desenvolvimento da compreensão leitora e da motivação para aprender.

A dissertação **O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo** (SUBA, 2012) teve como uma de suas palavras-chave o termo *formação de professores*. Seu objetivo foi mapear como estão estruturadas as disciplinas dos cursos de Pedagogia que contemplam a formação dos graduandos como futuros formadores de alunos leitores-escritores. Tendo analisado cursos presenciais de Pedagogia em Institutos de Ensino Superior na cidade de Londrina, esta pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionários aos coordenadores, professores e alunos destes cursos e um dos resultados obtidos foi a constatação de que o tempo dedicado ao preparo do

professor para trabalhar com questões voltadas à leitura, ao letramento e à alfabetização parece ser curto, visto que a maioria dos pedagogos saem dos cursos sem se sentirem preparados para esse ensino.

Em 2013, foram defendidas vinte e oito dissertações no Programa de Mestrado em Educação da UEL, mas somente a dissertação intitulada **A formação do leitor por professores participantes do Programa “Ler e Escrever”: significados atribuídos e implicações** (GARCIA, 2013) trouxe como palavras-chave os termos *formação do leitor* e *formação de professores*. Seu objetivo foi compreender quais as possíveis implicações - revisões ou mudanças na prática - em relação ao ensino da leitura e da formação do leitor após a participação de professores de um programa de formação continuada. Esta pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, tendo os seus dados sido produzidos a partir de entrevistas com professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como resultados a verificação de uma tentativa constante por parte do grupo pesquisado em vivenciar uma mudança significativa relacionada à sua formação enquanto leitor e em atribuir sentido à própria ação didático-pedagógica.

Em 2014 foram defendidas dezessete dissertações junto ao Programa de Mestrado em Educação, das quais somente a pesquisa **Leitura no curso de direito: possíveis implicações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil** (FREITAS, 2014) apresentou como palavras-chave o termo *leitura*. Esta pesquisa analisou a leitura em suas diferentes concepções de modo particular, junto aos alunos do Curso de Direito, buscando levantar dados sobre as implicações das práticas de leitura vivenciadas no curso analisado e suas possíveis implicações nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Os dados para esta pesquisa foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas e de análise documental e analisados a partir de abordagem quali-quantitativa. Como um dos resultados obtidos foi a constatação por parte da pesquisadora de que a maioria dos alunos dos cursos analisados possui nível aquém de compreensão em leitura, o que colabora para o estabelecimento da existência de uma relação entre os índices inadequados de compreensão leitora por parte dos alunos e o índice de não aprovação no exame da OAB.

Após a descrição dos objetivos e análise dos resultados alcançados pelas dissertações citadas, cabe ressaltar que apesar de todas as dissertações

elencadas terem abordado o tema leitura, nenhuma delas trouxe como palavras-chaves os termos práxis pedagógica ou formação de professores-leitores, termos que compõem as palavras-chave da pesquisa aqui descrita. Portanto, é possível acreditar que a dissertação aqui apresentada será uma complementação para o universo de pesquisa que trata da leitura, formação de professores e de leitores, e que ela trará dados relevantes sobre a formação do professor da Educação Básica, mais precisamente sobre as implicações da práxis pedagógica na formação do professor-leitor.

5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: O PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS

O Projeto Pedagógico de Curso, de agora em diante PPC, é o documento construído pelos docentes das Instituições de Ensino, que traz dados relevantes sobre o curso em questão. Nele, os dados estão distribuídos em tópicos, que abordam a identificação da IES, a legislação que norteia o trabalho da instituição, os princípios norteadores do curso, sua concepção teórica, o perfil do profissional ao término do curso, o sistema de avaliação da aprendizagem escolar, os componentes curriculares do curso em questão, a matriz curricular (com a carga horária de cada componente curricular), as ementas das disciplinas, entre outros dados relevantes para o desenvolvimento do curso, sempre em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo MEC.

Foram analisados os documentos das duas instituições. Da IES1 foi analisado o PPC completo, em sua versão atualizada (aprovada em 17/10/2011 pelo Colegiado de Curso e com implantação a partir de 2012), documento este que fora disponibilizado pela coordenação do curso. Da IES2 foram analisadas a Matriz Curricular e as Ementas das disciplinas do curso e Perfil do pedagogo; sendo a Matriz aprovada pelo Parecer CEE nº 96/10 de 10/02/2010.

O PPC de Licenciatura em Pedagogia da IES1 foi analisado e nele consta que esta instituição se propõe a formar sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade que os cerca, visando transformá-la para o bem da coletividade. Para isso, o curso de Pedagogia da IES1 sofreu modificações ao longo do tempo e após inúmeras reuniões de discussão do colegiado, foi instituída uma nova proposta de curso voltado para o trabalho “[...] com o conhecimento histórico-cultural, formando um profissional consciente de seu papel social e educacional, dentro de uma ação

política articulatória” (2011, p. 09) que caracterizaria o problema crucial do curso de Pedagogia. Nesse sentido, Saviani (2012, p. 65) afirma que o problema essencial da Pedagogia é relativo à

[...] transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos.

Dentro da nova proposta de curso implantada em 2012, na IES1, um dos objetivos do curso é instrumentalizar o graduando quanto aos conceitos fundamentais da educação, pois só dessa maneira ele estará de acordo com as necessidades profissionais do pedagogo nos dias atuais. Além disso, também é objetivo do curso formar pesquisadores. De acordo com o PPC analisado (2011, p. 09)

Só é possível estimular alunos pesquisadores, se os professores forem também pesquisadores. Sendo a escola um local de produção de saberes, pretende-se que a nova proposta do curso de Pedagogia atenda esta necessidade, principalmente no que se refere à produção do saber científico, sistematizado. Para isto, uma grande meta a ser alcançada é a formação continuada dos professores por meio de grupos de estudo, participação em congressos e realização de pesquisas envolvendo também acadêmicos do curso.

A concepção teórica que norteia o curso da IES1 é o Materialismo Histórico-Dialético, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica que pode ser sintetizada como

Tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2011, p. 421)

Quanto às concepções teóricas de seus docentes, o PPC da IES1 afirma que seus professores possuem formações vinculadas às diferentes linhas

teóricas, o que permite uma discussão dialética dos conhecimentos. Nesse sentido, o referido documento aponta que todos os membros do colegiado concordam que o curso está voltado para “[...] a expropriação da força de trabalho e pela apropriação da cultura historicamente acumulada” (2011, p. 11).

Por se tratarem de documentos diferentes, o perfil do futuro pedagogo formado pela IES1 não é o mesmo que o profissional formado pela IES2. Embora tenham aspectos semelhantes, o perfil do pedagogo formado por cada uma das instituições possui ênfase em determinados aspectos, especificados na próxima subseção.

5.2.1 O PPC e o Perfil do Futuro Pedagogo

Em relação ao perfil dos profissionais formados nas duas faculdades, os PPCs dos cursos apresentam expectativas distintas. A IES1 estabelece sete itens que dão um panorama do perfil do jovem pedagogo, declaradamente voltado às questões teóricas. A IES2 apresenta dezesseis itens que caracterizam o perfil dos profissionais, voltado à prática cotidiana da profissão. Entendendo que a formação do pedagogo baseia-se em três dimensões: a prática docente, a gestão e a pesquisa; serão apresentados quadros que visam comparar os perfis propostos pelas duas instituições e, dessa forma, compreender qual dessas dimensões tem sido priorizada.

Ambas as instituições apresentam aspectos comuns em relação ao perfil de seus alunos, voltados para a prática do trabalho cotidiano que os futuros pedagogos encontrarão nos ambientes escolares e não escolares e o que se espera do futuro pedagogo em relação à pesquisa. A partir da análise dos documentos da IES1 e IES2 foram selecionados alguns recortes que ilustram os perfis elencados pelas instituições, conforme Quadro 5:

Quadro 5 – Perfil do futuro pedagogo em relação aos desafios da prática docente

IES1	IES2
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o processo educacional nas diversas áreas de educação formal e não formal. • Comprometimento com a práxis educativa como função social, na qual deve exercer o papel de mediador entre o conhecimento elaborado e a apropriação e reelaboração pelo aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras: física, psicológica, intelectual e social; • Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento; • Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos PPCs das Instituições.

De acordo com o Quadro 5, é possível perceber que ambas as instituições estão preocupadas em formar pedagogos preparados para as práticas pedagógicas e os desafios cotidianos presentes na sala de aula. No recorte retirado do PPC- IES1 aparecem ideias como ‘comprometer-se com a práxis educativa’ e ‘compreender o processo educacional’. Dessa forma, subentende-se que nesta instituição poderão ocorrer mais discussões voltadas para o entendimento da práxis, enquanto processo ativo, não natural, que exige intervenção da consciência, numa tentativa planejada de transformar o real em ideal no processo educativo. (VASQUEZ,1968).

Ao tratar do perfil do futuro pedagogo, a IES2 não cita o termo práxis, conforme pode ser observado no Quadro 5 e trata especificamente de questões voltadas à prática cotidiana e do ensino de componentes curriculares da Base Nacional comum, conforme trata a Lei 9394/96 em seu Art. 26

§1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996)

Além de questões voltadas à prática docente, a formação do futuro pedagogo também abrange a gestão de ambientes escolares e não escolares, uma vez que o profissional formado em Pedagogia configura-se como um articulador entre os profissionais da educação, atuando como Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico e como Administrador Escolar ou Diretor de

Escola, todos no âmbito da Gestão Escolar. Em relação a este campo de atuação, as instituições pesquisadas apresentam os seguintes perfis:

Quadro 6 – Perfil do futuro pedagogo em relação à gestão

IES1	IES2
<ul style="list-style-type: none"> • Ter compreensão ampla e consciente da Educação e da prática educativa que ocorrem em diferentes âmbitos e modalidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. • Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade. • Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento. • Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o Quadro 6, é possível perceber que a IES2 investe mais no fortalecimento do perfil gestor do futuro pedagogo. Embora esse perfil apareça de maneira mais ampla na IES1, ele é especificamente tratado pela IES2. Em relação à formação do pedagogo e seu perfil de pesquisador, é possível encontrar nos dois PPCs os seguintes tópicos:

Quadro 7 – Perfil do futuro pedagogo e a pesquisa - articulação entre teoria e prática

IES1	IES2
<ul style="list-style-type: none"> • Ter conhecimento investigativo, buscando sempre alternativas através da pesquisa para a melhoria do processo educacional. • Fazer a articulação de pesquisa, ensino e extensão na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas. • Coerente no exercício profissional com seu discurso teórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. • Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; • Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As faculdades pesquisadas apresentam preocupação com as três dimensões da formação do pedagogo: a prática docente, a gestão e a pesquisa; deixando transparecer, por meio dos vocábulos postos nos documentos analisados, a concepção teórica dos cursos. Embora ambas as instituições informem que seguem como linha teórica o Materialismo Histórico Dialético, somente a IES1 traz em seus referenciais termos dessa teoria, como: transformação social, práxis educativa e papel do mediador.

Essa relação entre teoria e prática, presente de maneira explícita na ementa da IES1, está em consonância com o que diz Vasquez, apoiado no ideário marxista, ao afirmar que só pode haver emancipação se houver a passagem da teoria à práxis. Segundo Vasquez (1968, p. 129):

[...] Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo, nem sua existência social por si só garante sua libertação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação. Essa consciência é [...] a filosofia; mais exatamente a sua filosofia.

Por fim, ao analisar o perfil dos futuros pedagogos em relação à dimensão 'articulação teoria e prática', não foi possível perceber nenhum tópico voltado especificamente ao ensino da leitura ou à formação de leitores.

5.2.2 Análise Documental: as Matrizes Curriculares dos Cursos e Seus Núcleos Articuladores

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam que o ensino da Língua Portuguesa deve envolver três eixos: a leitura, a escrita e a oralidade. Em relação à leitura, foco desta pesquisa, estes mesmos referenciais ressaltam que:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é imprescindível, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leituras eficazes. (PCNs, 1997, p. 37).

Na citação apresentada é possível perceber um discurso governamental aparentemente voltado para a preocupação em relação à compreensão leitora, além da ideia de que formar alunos capazes de ler com autonomia e entender o que leem é um trabalho da escola, principalmente na escola pública cujos alunos não têm contato com outras situações de leitura fora do ambiente escolar. Para isso, esses referenciais alertam que é preciso uma organização do trabalho pedagógico voltado à mediação do processo educativo, ou seja, não basta que o professor seja leitor, é preciso mais que isso.

Martins (1993, p. 23) afirma que ler é “[...] inteirar-se do mundo, [...] uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outrem”. Nesse sentido, pensando na realidade social encontrada hoje, é coerente afirmar que formar leitores é uma das tarefas da escola e para realizá-la é preciso que o professor seja também leitor, capaz de mediar as diferentes situações de ensino da leitura que se apresentam em sala de aula. É preciso, portanto, que a formação inicial dada pelas Licenciaturas em Pedagogia se preocupe em formar sujeitos-leitores, capazes de realizar essa mediação.

Com o intuito de analisar se esta preocupação está explicitamente posta nos documentos que norteiam os cursos pesquisados, iniciou-se a etapa referente à análise das Matrizes Curriculares dos Cursos, sempre em busca dos componentes curriculares voltados para o ensino da leitura.

A primeira observação a fazer é que os dois cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados são devidamente regulamentados pelo MEC, o que significa que eles atendem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução nº1 de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional da Educação. A referida Resolução, em seu Artigo 7º dispõe, entre outros assuntos, que os cursos de Pedagogia deverão ter carga horária mínima de 3200 horas distribuídas em: 2800 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e 100 horas dedicadas às atividades de extensão, o que é atendido pelas duas faculdades pesquisadas.

Por meio da análise das Matrizes Curriculares, foi possível verificar uma pequena diferença em relação à carga horária dos cursos oferecidos, pois enquanto o curso oferecido pela IES1 apresenta uma carga horária total de 3392 horas (ANEXO E), o curso oferecido pela IES2 apresenta uma carga horária total de 3408 horas (ANEXO F), tendo sido consideradas as cargas horárias decorrentes dos

Conteúdos de natureza científico-cultural, do Estágio Supervisionado, das Atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) e do Trabalho de conclusão de curso (TCC). De acordo com a Resolução anteriormente citada, a carga horária total dos cursos de Pedagogia contemplará atividades que articulem:

[...] conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

Além disso, esta Resolução em seu Artigo 2º, §1º, traz a possibilidade de organização dos componentes curriculares por núcleos articuladores, de acordo com os conhecimentos abordados. No caso das IES pesquisadas, os componentes curriculares estão organizados em áreas de concentração, conforme pode ser visto no Quadro 8:

Quadro 8 – Resumo da carga horária de acordo com os Núcleos Articuladores

Áreas de concentração	IES1	IES2
Conteúdo curricular de natureza científico-cultural: <i>Fundamentos da Educação, Gestão Escolar e Docência.</i>	2592 h.	2664 h.
Atividade Acadêmico-científico-cultural (AACC)	250 h.	200 h.
Estágio Supervisionado Obrigatório	400 h.	400 h.
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	150 h.	144h.
Carga horária total:	3392 h.	3408 h.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das Ementas dos cursos.

De acordo com o Quadro 8, percebe-se que a estrutura dos Cursos analisados dispõe os componentes curriculares em Currículo Básico (composto pelos Núcleos Articuladores: Fundamentos da Educação, Gestão Escolar e Docência), em Disciplinas Complementares Obrigatórias (composto por disciplinas como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Tecnologia e Educação), além de Estágio Supervisionado Obrigatório, Atividades Acadêmico-Científico-Cultural (AACC) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sobre os quais há regulamentação específica descrita nos PPCs e que não serão abordados aqui pelo fato de não serem foco desta pesquisa. Para fins de análise, os componentes curriculares serão descritos nas próximas subseções, havendo um detalhamento maior em relação ao núcleo voltado à Docência.

5.2.2.1 Núcleo articulador I: fundamentos da educação

Neste núcleo estão concentrados os componentes curriculares que visam respaldar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento. Em geral, fazem parte deste bloco as disciplinas voltadas aos referenciais teóricos que norteiam o trabalho do pedagogo, como Filosofia da Educação; História da Educação; Política, Educação e Diversidade; Políticas Públicas em Educação; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação, entre outras. Por meio da análise das Matrizes Curriculares dos cursos pesquisados, foi possível perceber que cada IES apresenta uma organização própria das disciplinas, conforme disposto no Quadro 9n(referente à IES1) e no Quadro 10 (referente à IES2):

Quadro 9 – Núcleo: Fundamentos da Educação (IES1)

COMPONENTE CURRICULAR – IES1	1ª	2ª	3ª	4ª
Sociologia da Educação	72h.	-----	-----	-----
Psicologia da Educação I	72h.	-----	-----	-----
Políticas Públicas em Educação	72h.	-----	-----	-----
Filosofia da Educação I	144h.	-----	-----	-----
História da Educação	144h	-----	-----	-----
Metodologia da Pesquisa em Educação	-----	72h.	-----	-----
História da Educação Brasileira	-----	72h.	-----	-----
Filosofia da Educação II	-----	72h.	-----	-----
Psicologia da Educação II	-----	72h.		
Políticas, Educação e Diversidade	-----	-----	72h.	-----
Planejamento e Pesquisa em Educação	-----	-----	72h.	-----
Trabalho e Educação	-----	-----	-----	72h.
Total de horas	504h.	288h.	144h.	72h.
Total geral da área	1008 horas			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir da Matriz Curricular da IES1 – ANEXO E)

É possível verificar que, na IES1, os componentes curriculares pertencentes ao Núcleo Fundamentos da Educação prevalecem durante a primeira metade do curso, diminuindo gradativamente no decorrer do Curso. Porém, o estudante de Pedagogia desta faculdade tem pelo menos um componente curricular deste Núcleo, o que pode significar no decorrer do Curso uma articulação maior entre teoria e prática, principalmente nas séries em que estes alunos farão Estágio Supervisionado. Situação diferente da proposta presente na Matriz Curricular da IES2 expressa no Quadro 10:

Quadro 10 – Núcleo I: Fundamentos da Educação (IES2)

COMPONENTE CURRICULAR – IES2	1^a	2^a	3^a	4^a
Metodologia da Pesquisa Científica	72 h.	-----	-----	-----
Filosofia Geral	72 h.	-----	-----	-----
História da Educação	72 h.	-----	-----	-----
Sociologia Geral	72 h.	-----	-----	-----
Psicologia Geral	72 h.	-----	-----	-----
Filosofia da Educação	72 h.	-----	-----	-----
Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira	72 h.	-----	-----	-----
Filosofia da Educação Brasileira	-----	144 h.	-----	-----
Sociologia da Educação	-----	144 h.	-----	-----
Psicologia da Educação	-----	144 h.	-----	-----
História da Educação Brasileira	-----	144 h.	-----	-----
Planejamento e Avaliação em Educação	-----	72 h.		
Total de horas	504 h.	648 h.	-----	-----
Total geral da área	1152 horas			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir da Matriz Curricular da IES2 – ANEXO F)

Em relação à IES2, verifica-se que os componentes curriculares pertencentes ao Núcleo Fundamentos da Educação concentram-se nas duas primeiras séries do curso, estabelecendo dessa forma uma fragmentação entre conteúdo e prática no decorrer do Curso. De maneira geral, as duas instituições organizam de modos diferentes a distribuição dos Componentes Curriculares desse Núcleo, inclusive em relação à carga horária geral deste Núcleo que é bem diferente em cada uma das Instituições: enquanto na IES1 a carga horária geral é de 1008 horas; na IES2 a carga horária é de 1152 horas, uma diferença de 144 horas dedicadas à formação teórica do pedagogo.

Tanto a diferença de carga horária do Núcleo Articulador I quanto o período em que são ofertados seus componentes curriculares constituem situações perfeitamente legítimas. Isso porque as Diretrizes Curriculares Nacionais asseguram que a estrutura do Curso de Licenciatura em Pedagogia deverá levar em consideração “(...) a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições.” (DCN/CP, 2006, Art. 6º), ou seja, a construção do PPC deixa transparecer os posicionamentos político-pedagógicos assumidos pelos sujeitos que, numa relação dialética o construíram. Posicionamentos estes que vão desde a escolha dos conteúdos e dos referenciais bibliográficos que irão compor as ementas dos cursos até a distribuição de sua carga horária.

5.2.2.2 Núcleo articulador II: gestão escolar

Neste núcleo estão concentrados os Componentes Curriculares dedicados à organização do trabalho pedagógico, tendo em vista a ampla atuação do profissional graduado em Pedagogia, tanto em instituições escolares quanto não escolares. Após a análise das Matrizes Curriculares dos cursos foi possível perceber que cada IES apresenta uma organização própria das disciplinas deste núcleo, conforme os quadros a seguir:

Quadro 11 – Núcleo: Gestão Escolar - Distribuição das disciplinas (IES1)

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES1)	1ª	2ª	3ª	4ª
Org. do Trabalho Pedagógico: Introdução à Pedagogia	72h.	-----	-----	-----
Organização do Trabalho Pedagógico: Gestão Escolar I	-----	72h.	-----	-----
Organização do Trabalho Pedagógico: Gestão Escolar II	-----	-----	72h.	-----
Total geral da área	216 horas			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir da Matriz Curricular da IES1 – ANEXO E)

Em relação ao núcleo voltado para a Gestão Escolar é possível perceber que a IES1 utiliza a nomenclatura Organização do Trabalho Escolar e seus desdobramentos em Introdução à Pedagogia, Gestão I e II. Estes Componentes Curriculares serão ofertados aos alunos no decorrer de três anos de curso e envolverão 216 horas de atividades teóricas e práticas voltadas para a formação do pedagogo enquanto gestor escolar. Embora a IES2 dedique a mesma carga horária para os estudos voltados para este Núcleo, a instituição dá outra denominação para as disciplinas que o compõem, conforme apresentado no Quadro 12:

Quadro 12 – Núcleo: Gestão Escolar - Distribuição das disciplinas (IES2)

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES2)	1ª	2ª	3ª	4ª
Organização da Escola	72h.	-----	-----	-----
Fundamentos da Gestão Escolar	-----	72h.	72h.	-----
Total geral da área	216 horas			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir da Matriz Curricular da IES2 – ANEXO F)

A IES2 apresenta os conteúdos voltados para a Gestão Escolar por meio de duas áreas: Organização da Escola e Fundamentos da Gestão Escolar, ofertados aos alunos no decorrer dos três primeiros anos de curso, envolvendo atividades teóricas e práticas voltadas para a formação pedagogo enquanto gestor escolar.

5.2.2.3 Núcleo articulador III: docência

Neste núcleo estão concentrados os Componentes Curriculares responsáveis pela oferta de referenciais para a atuação dos futuros pedagogos e pelas discussões a respeito da práxis docente, entendendo a práxis como uma

[...] forma de atividade específica, de outras que podem estar inclusive intimamente vinculadas a ela. Por atividade em geral, entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima. (VASQUEZ, 1968, p. 186).

Arnoni (2007, p.142) também define a práxis como

[...] um instrumento teórico de transformação da realidade. Nela, a unidade entre teoria e prática pressupõe o conhecimento: a) da realidade do objeto de transformação; b) dos meios de sua utilização para conseguir a transformação; c) da história teórico-prática na qual se insere a práxis atual; d) da antecipação dos resultados que se pretende atingir, sob a forma de finalidades.

De modo geral, compõem este núcleo as seguintes disciplinas: Didática: Fundamento e Trabalho Docente; Fundamentos Teóricos e Políticos da Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico; Educação e Ludicidade na Infância; Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos; Currículo e Avaliação; Fundamentos Teóricos e Políticos da Educação Especial e as diversas Metodologias de Ensino. Ao analisar o PPC e as Matrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia oferecidos IES1 e IES2, assim como a distribuição dos seus Componentes Curriculares, é possível comparar as cargas horárias e a sua distribuição no decorrer do curso, conforme os Quadros 13 e 14:

Quadro 13 – Núcleo: Docência - distribuição dos componentes curriculares (IES1)

COMPONENTES CURRICULARES – IES1	1ª	2ª	3ª	4ª
Didática: fundamentos e trabalho docente	144 h.	----	----	----
Fund. Teóricos e Políticos da Educação Infantil	----	72 h.	----	----
Alfabetização e Letramento	----	72 h.	----	----
Org. do trabalho docente com crianças - 0 a 3 anos	----	72 h.	----	----
Metodologia do Ensino de Matemática	----	----	72 h.	----
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	----	----	72 h.	----
Currículo e Avaliação	----	----	72 h.	----
Educação e Ludicidade na Infância	----	----	72 h.	----
Org. do trabalho docente com crianças - 4 a 5 anos	----	----	72 h.	----
Metodologia do Ensino de Arte	----	----	----	72 h.
Metodologia do Ensino de Educação Física	----	----	----	72 h.
Metodologia do Ensino de Ciências	----	----	----	72 h.
Metodologia do Ensino de Geografia	----	----	----	72 h.
Metodologia do Ensino de História	----	----	----	72 h.
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	----	----	----	72 h.
Fund. Teóricos e Políticos da Educação Especial	----	----	----	72 h.
Total de horas	144h.	216 h.	360 h	504h.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir da Matriz Curricular da IES1 – ANEXO E)

Quadro 14 – Núcleo: Docência – distribuição dos componentes curriculares (IES2)

COMPONENTES CURRICULARES – IES2	1ª	2ª	3ª	4ª
Didática	72 h.	72 h.	----	----
Educação Especial e Inclusão	----	72 h.	----	----
Fundamentos da Educação Infantil	----	----	72 h.	----
Metodologia da Educação Infantil	----	----	144h.	----
Fundamentos Teórico-Metodológicos em Arte e Ed. Física	----	----	144h.	----
Alfabetização e Letramento	----	----	72 h.	----
Fundamentos Teórico-Metodol. de Matemática e Ciências	----	----	----	144h
Fundamentos Teórico-Metodológicos em EJA	----	----	----	72 h.
Fund. Teórico-Metodol. em Alfab. e Língua Portuguesa	----	----	----	144h
Fundamentos Teórico-Metodol. em História e Geografia	----	----	----	144h
Total de horas	72h.	144h.	432h.	504h
Total geral da área	1152 horas			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir da Matriz Curricular da IES2 – ANEXO F)

Em relação ao Núcleo Articulador III, é possível comparar o que é proposto pelas faculdades pesquisadas e perceber que o foco da IES1 está na formação docente dos futuros pedagogos. Isso porque, a partir da análise de sua Matriz Curricular, verifica-se uma carga horária maior está destinada aos componentes curriculares voltados ao núcleo de Docência, cujas disciplinas¹⁶ pedagógicas estão distribuídas no decorrer de todo o curso. Já a IES2 parece se

¹⁶ Neste texto os termos área de conhecimento, componentes curriculares e disciplinas serão usados como sinônimos, uma vez que durante a consulta feita nos PPCs dos cursos, foi constatado o uso desses termos como sinônimos.

preocupar mais em ofertar, de maneira proporcional, referenciais teóricos e metodológicos aos seus alunos, uma vez que os núcleos de Fundamentos da Educação e Docência apresentam a mesma carga horária, ou seja, 1152 horas.

Em relação à distribuição dos componentes curriculares no decorrer do Curso, foi possível perceber que há diferenças entre o que é proposto pelas duas faculdades. Na IES1 há a distribuição das disciplinas do núcleo de Docência da 1ª à 4ª série, com aumento gradativo da carga horária, culminando numa carga horária de 504 horas na 4ª série de Pedagogia, série em que se concentram quase todas as Metodologias de Ensino (exceto de Língua Portuguesa e de Matemática). Na IES2, os Componentes Curriculares do núcleo voltado à Docência estão distribuídos de outra maneira, concentrando-se nas séries finais do curso, com predominância na 4ª série.

Outro dado relevante está relacionado às nomenclaturas dos Componentes Curriculares do núcleo de Docência. Na IES1 há a apresentação de uma disciplina distinta para o ensino de cada uma das metodologias, ou seja: Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, de Matemática, de História, de Geografia, de Ciências, de Educação Física e de Artes, dispondo 72 horas para cada componente curricular, num total de 504 horas.

Já na IES2, os Componentes Curriculares voltados para o ensino das metodologias aparecem nomeados como Fundamentos Teórico-Metodológicos em: Alfabetização e Língua Portuguesa; em Matemática e Ciências; em História e Geografia e em Artes e Educação Física. A carga horária de cada uma dessas disciplinas é de 144 horas, num total de 648 horas dedicadas ao ensino das metodologias.

Em relação à carga horária de curso não há diferenças, pois no compute geral, a carga horária deste Núcleo nas duas Instituições é equivalente. Mas, as diferenças pedagógicas aparecem nos temas propostos em suas Ementas e nas práticas docentes presentes em sala de aula.

Ainda no Núcleo de Docência também estão presentes os Componentes Curriculares voltados para o ensino de leitura. De acordo com as Matrizes Curriculares dos cursos analisados, tais componentes aparecem com diferentes nomes, sendo denominados como: Alfabetização e Letramento (IES1 e IES2), Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (IES1), e Fundamentos Teórico-Metodológicos de Alfabetização e Língua Portuguesa (IES2). Além das

diferenças quanto à nomenclatura, também há diferenças relacionadas ao período do curso em que são ofertadas, conforme pode ser percebido na Tabela 2:

Tabela 2 – As disciplinas de Docência e seu período de oferta.

COMPONENTES CURRICULARES	IES1				IES2			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
Alfabetização e Letramento	--	72h	----	----	--	--	72h	----
Metodologia do Ens. de Língua Portuguesa	--	----	72h	----	--	--	----	----
Fundamentos Teórico-Metodológicos de Alfabetização e Língua Portuguesa	--	----	----	----	--	--	----	144h.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (de acordo com Matrizes Curriculares das Instituições)

A Tabela 2 comparou as cargas horárias das disciplinas voltadas ao ensino da leitura e é possível perceber que a IES2 destina 216 horas durante todo o curso para o ensino da leitura em contraposição à IES1 que destina 144 horas para isso. Visando compreender o percentual de horas desses Componentes Curriculares elaborou-se a Tabela 3:

Tabela 3 – Percentual de horas destinadas às disciplinas voltadas ao ensino da leitura

COMPONENTES CURRICULARES	IES1		IES2	
	C.H.	Porcent.	C.H.	Porcent.
Alfabetização e Letramento	72 h.	2,78%	72 h.	2,71%
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	72 h.	2,78%	----	----
Fund. Teórico-Metod. de Alfab.e Língua Portuguesa	----	----	144 h.	5,42%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir das Matrizes Curriculares das Instituições)

É possível, portanto, verificar que há uma semelhança entre as duas Instituições em relação à carga horária destinada ao Componente Curricular de Alfabetização e Letramento. Porém, o mesmo não acontece em relação aos Componentes Curriculares voltados para o ensino das metodologias, pois enquanto a IES1 destina para isso 2,78% do total de horas de seu curso, a IES2 destina quase o dobro dessa carga horária, chegando a 5,42% do total da carga horária. Compreender isso significa compreender o tempo que os docentes responsáveis por estas áreas dispõem para tratar de conteúdos tão densos. Para que seja possível o aprofundamento desta questão, a próxima subseção tratará da análise das Ementas dos Cursos. Cabe ressaltar que as Ementas foram completamente analisadas, mas somente serão explicitados os itens referentes aos Componentes Curriculares que

interessam a esta pesquisa, ou seja, Alfabetização e Letramento, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Fundamentos teórico-metodológicos de Alfabetização e Língua Portuguesa.

5.3 ANÁLISE DOCUMENTAL: AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS

De acordo com sua etimologia, a palavra ementa significa apontamento, lembrete, sumário e pode ser definida como um resumo conceitual de uma determinada disciplina. As ementas das disciplinas constituem uma parte importante do PPC dos cursos e nelas constam: a carga horária total da disciplina, a carga horária destinada aos estudos teóricos e às atividades práticas; a série em que esta disciplina é ofertada e os temas que serão objeto de discussão durante as aulas.

As próximas subseções voltar-se-ão para a compreensão das ementas das disciplinas dos Cursos oferecidos pelas Instituições pesquisadas, sempre com a finalidade de compreender a proposta de formação do leitor e de ensino de leitura que elas abordam.

5.3.1 As Ementas da Disciplina: Alfabetização e Letramento

As duas instituições pesquisadas apresentam a disciplina Alfabetização e Letramento como integrante do currículo oficial. O nome de um componente curricular carrega consigo toda uma carga teórica. Nesse caso específico, convém definir o que seriam estes dois termos - Alfabetização e letramento uma vez que eles aparecem como termos distintos em muitos textos sobre o assunto.

O termo letramento chegou ao contexto educacional brasileiro na década de 1980, tendo originado da palavra inglesa *literacy* e significando

[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse contexto está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2004, p.17).

Para Kleiman (1995, p. 18) letramento é “[...] uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da (leitura e da) escrita [...]

mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e de escrever”. Soares (2003, p.07) complementa essa definição ao afirmar que o termo letramento designa “[...] uma progressiva [...] extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”.

A partir das definições das duas pesquisadoras citadas, é possível concluir que as Instituições pesquisadas, ao denominarem a disciplina como Alfabetização e Letramento, entendem esses dois termos como distintos. Além disso, é possível entender que tal componente curricular tratará de aspectos voltados à alfabetização – como processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – e ao letramento – como participação em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, enfatizando ou não suas especificidades.

A disciplina Alfabetização e Letramento, oferecida pela IES1 na 2ª série do curso, apresenta uma carga horária total de 72 horas divididas em 56 horas de estudos de referenciais teóricos e em 16 horas de atividades práticas. Na IES2, a disciplina com o mesmo nome é oferecida aos alunos matriculados na 3ª série do curso e apresenta a carga horária total de 72 horas. Mas, as séries em que essas disciplinas são ofertadas não constitui a única diferença entre elas, uma vez que os temas propostos para o trabalho durante o ano também são distintos, conforme pode ser observado no Quadro 15:

Quadro 15 – Temas abordados pela disciplina: Alfabetização e Letramento (IES1 e IES2)

IES1	IES2
<p>(1) Fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização nas dimensões histórica, sociológica, psicolinguística, filosófica e pedagógica; (2) A leitura, a escrita e a oralidade como produção social.</p> <p>(3) Compreensão dos pressupostos que fundamentam o processo de alfabetização: linguísticos, psicogenéticos e metodológicos, bem como o questionamento das orientações didáticas adotadas no ensino da leitura e da escrita;</p> <p>(4) Formação do professor alfabetizador. Articulação teoria e prática no processo de Alfabetização; (5) Ensino e aquisição da leitura e escrita por meio de produções textuais; (6) Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais sobre a Alfabetização; (7) Planejamento e sistematização de proposta de ensino direcionada à alfabetização; (8) O trabalho com a literatura infantil no decorrer do processo de alfabetização.</p>	<p>1. As contribuições das diferentes ciências História, Filosofia, Psicologia, Pedagogia, Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística na formação do professor.</p> <p>2. A leitura e a escrita como atividades sociais significativas.</p> <p>3. A atuação do professor: pressupostos teórico-práticos.</p> <p>4. Estudo e análise crítica dos diferentes processos de Ensino da Língua Portuguesa, da Alfabetização e do Letramento.</p> <p>5. Considerações teórico-metodológicas para a prática pedagógica de Alfabetização e Letramento.</p> <p>6. Letramento como instrumento de poder.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir das Ementas das disciplinas)

É relevante observar que os termos Alfabetização e Letramento, de acordo com a Ementa proposta pela IES2 para a disciplina, procurará enfatizar os termos como distintos. Isso porque traz em seu item 6 a discussão sobre o ‘Letramento como instrumento de poder’, enfatizando com isso que “ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem”. (KLEIMAN, 1995, p. 17).

A ementa proposta pela IES1 não apresenta essa separação explícita entre os termos alfabetização e letramento e inclui em seus debates o trabalho com a literatura infantil. Após estudo de todo o PPC da IES1 foi possível constatar que, em nenhum momento, exceto ao denominar essa disciplina, aparece o termo letramento isoladamente. Dessa forma, é possível concluir a referida instituição entende a alfabetização e o letramento como processos complementares e indissociáveis, uma vez que não há alfabetização sem que haja uma prática envolvendo situações reais de uso da leitura e da escrita, entendendo leitura e escrita como produtos sociais.

5.3.2 As Ementas das Disciplinas: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização e em Língua Portuguesa

A disciplina intitulada Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa é oferecida aos alunos matriculados na 3ª série do curso de Licenciatura em Pedagogia na IES1, com carga horária total de 72 horas, sendo 56 horas dedicadas aos estudos de referenciais teóricos e 16 horas dedicadas a atividades práticas. Na IES2, a disciplina correlata a esta se intitula Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização e em Língua Portuguesa, oferecida aos alunos matriculados na 4ª série do curso, com carga horária total de 144 horas. Após estudo das ementas dessas duas disciplinas é possível estabelecer comparações conforme Quadro 16:

Quadro 16 – Temas abordados pelas disciplinas: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (IES1) e Fund. Teórico-Metod. em Alfabetização e em Língua Portuguesa (IES2)

IES1	IES2
<ol style="list-style-type: none"> 1. A atuação do professor no ensino de Língua Portuguesa: pressupostos teórico-práticos. 2. A contribuição das diferentes ciências na formação do professor. 3. A oralidade, a leitura e a escrita como atividades significativas. 4. Estudo e análise crítica dos diferentes processos de ensino da Língua Portuguesa. 5. Objetivos e finalidades do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. 6. Gêneros textuais discursivos. 7. Relação entre conteúdos, método e avaliação. 8. As propostas curriculares oficiais. 9. Encaminhamento metodológico dos conteúdos. 10. A Literatura Infantil e a formação do leitor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dimensões históricas do ensino da Língua Portuguesa e da Alfabetização nas escolas brasileiras. 2. Diferenças e contradições da complexidade contemporânea que envolve o processo de Alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa. 3. As diferentes concepções de Alfabetização e da Língua Portuguesa. 4. A língua como discurso presente nas práticas sociais cotidianas. 5. A oralidade, a leitura e a escrita como elementos articuladores do processo de alfabetização e da continuidade no ensino da língua. 6. Encaminhamentos metodológicos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir das Ementas das disciplinas)

Embora sejam correlatas, as disciplinas de Metodologia de Língua Portuguesa e Fundamentos Teórico-metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa trazem em suas ementas aspectos distintos. Consta das ementas a

proposta de abordar os encaminhamentos metodológicos de Língua Portuguesa, foco dessa disciplina; porém ressalta-se o entendimento da IES2 quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

Ao citar o ensino de Língua Portuguesa de maneira separada da Alfabetização, fica explícita a ideia que, para essa instituição a alfabetização não é parte do ensino de Língua Portuguesa, assim como não se constitui como um longo processo que percorre todos os anos do Ensino Fundamental. É possível entender que, neste caso, a alfabetização é vista como um processo de codificação e decodificação, enquanto as questões voltadas à produção textual e à leitura fazem parte do ensino de Língua Portuguesa. Dicotomia que não aparece em nenhum item da ementa da IES1.

Como o foco da pesquisa aqui descrita é o ensino da leitura e a formação do leitor, é possível perceber que esta é uma preocupação presente na ementa da IES1, inclusive quando elenca entre os temas entre os temas propostos para discussão durante o ano “A literatura infantil e a formação do leitor” (item 10). Mas para que aconteça efetivamente a formação do leitor é preciso levar em conta os fatores dificultadores para isso, como a carga horária anual das disciplinas, em contraposição à complexidade do tema, uma vez que formar leitores vai muito além da teoria, chegando a envolver uma práxis docente voltada à leitura efetiva de textos variados, principalmente os literários, além de discussões sobre o que se lê.

5.4 ANÁLISE DE DADOS: AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta subseção dedica-se a analisar o que dizem os sujeitos da pesquisa, ouvidos em dois momentos distintos: ao responderem aos questionários aplicados e durante as horas de observação realizada pela pesquisadora. Como instrumento para a geração de dados foram utilizados dois questionários semiestruturados (APÊNDICES A e B) voltados ao estabelecimento do perfil dos estudantes pesquisados e sua relação com a leitura.

Em relação às horas de observação realizadas, é relevante citar que estas foram sistemáticas e aconteceram concomitantemente nas duas instituições durante o período de dois meses. A observação é extremamente relevante no caso da pesquisa de abordagem qualitativa aqui apresentada, uma vez que esse instrumento permite que

[...] o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. [...] a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 45).

Assim, somente por meio da observação das aulas foi possível verificar a práxis docente nos cursos pesquisados, na busca de se constatar em que medida essa práxis implica na formação do futuro professor-leitor.

5.4.1 Os Dados da Pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” e Suas Relações Com os Sujeitos Envolvidos Nesta Pesquisa

Conforme apresentado em capítulo anterior, a pesquisa quantitativa Retratos da Leitura no Brasil 2011, procurou levantar dados sobre o perfil do leitor brasileiro do século XXI, por meio de questões que abordavam: com que frequência os entrevistados liam, qual seu maior influenciador em relação à leitura, a quantidade de leitores em cada segmento de escolarização, entre outros dados.

Numa das etapas da pesquisa aqui apresentada voltou-se para a análise de dados gerados a partir das respostas dos estudantes a dois questionários semiestruturados. Esta etapa da pesquisa envolveu 100 estudantes dos cursos de Pedagogia, sendo 44 matriculados na IES1 e 56 matriculados na IES2, cujas respostas foram analisadas sob duas abordagens. A abordagem quantitativa dos dados possibilitou a elaboração de quadros e a abordagem qualitativa possibilitou uma descrição mais ampla das características dos sujeitos que compõe o universo pesquisado e a análise de seus posicionamentos.

Os primeiros itens do Questionário 1 (APÊNDICE A) estavam voltados ao levantamento do perfil do grupo de alunos, dados que podem ser melhor observados no Quadro 17

Quadro 17 – Perfil do grupo de alunos pesquisados

Item pesquisado	Categoria de resposta	Total
Idade	De 18 a 25 anos	79%
	De 25 a 30 anos	4%
	De 30 a 40 anos	14%
	Acima de 40 anos	3%
Sexo	Feminino	94%
	Masculino	6%
Escolaridade	1ª licenciatura	95%
	Tem outra licenciatura	3%
	Tem outro curso universitário	2%
Tempo de Docência	Até 5 anos	10%
	De 5 a 10 anos	0%
	Mais de 10 anos	0%
	Não atua como docente	90%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É possível perceber, a partir destes dados, que o perfil dos alunos das instituições pesquisadas é: graduandos jovens, em sua maioria do sexo feminino, cursando a primeira graduação e sem experiência docente. O Questionário 2 procurou observar o comportamento leitor do grupo pesquisado, uma vez que seus itens de 1 a 4 traziam perguntas que possibilitavam este levantamento. Em seu item 1, esse instrumento de coleta de dados apresenta pergunta *Você gosta de ler?* e a partir das respostas apresentadas foi possível gerar os dados expressos na Tabela 4:

Tabela 4 – Posicionamento dos entrevistados diante da leitura

Pergunta: Você gosta de ler?	IES1		IES2		Total de entrevistados	
	nº	%	nº	%	nº	%
Sim, gosto muito de ler por isso leio muito	03	6,81%	09	16,07%	12	12%
Sim, gosto de ler; mas quase não tenho tempo	41	93,19%	46	82,14%	87	87%
Não gosto de ler	0	0%	01	1,79%	01	1%
Total	44	100%	56	100%	100	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir do Item 1 – Questionário nº 2 – APENDICE B)

Fica evidente que quase todos os alunos afirmam gostar de ler, sendo que a maioria (87%) afirma que gosta muito de ler, mas não o fazem por não terem tempo disponível. Esse dado se contrapõe ao que fora apresentado no subitem Perfil – Estudante e Escolaridade da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, cujo percentual de leitores é de 48% dos estudantes entrevistados, um índice bem menor

do que o obtido na pesquisa aqui descrita. Uma das possibilidades possíveis para explicar esse fenômeno é que na pesquisa de nível nacional havia estudantes e não estudantes em contraposição a esta pesquisa cujo público é formado somente por universitários.

Por entender que não basta afirmar gostar de ler para ser considerado ler; mas que é preciso haver um envolvimento com práticas de leitura reais – seja por meio da leitura de livros ou da indicação e crítica de livros que tenha lido – é possível comparar as respostas dadas pelos entrevistados aos itens 1 e 4 do Questionário 2 (APÊNDICE B), por meio das perguntas como: se gostam ou não de ler em contraposição à pergunta a respeito de quantos livros eles leem por ano, expressas na Tabela acima.

Em resposta à pergunta *Você gosta de ler?*; um índice expressivo do público pesquisado afirma que a falta de tempo é o que mais atrapalha a leitura (87% dos entrevistados). Em relação à média anual de livros lidos, expressa por meio da pergunta *Você lê em média quantos livros por ano?* (APÊNDICE B) fora explicado pela pesquisadora que só deveriam ser consideradas as leituras de livros inteiros. Os índices obtidos a partir desse item estão apresentados na Tabela 5

Tabela 5 – Média de livros inteiros lidos por ano

Pergunta: Você pode afirmar que lê em média	IES1		IES2		Total entrevistados	
	nº	%	nº	%	nº	%
De 1 a 3 livros por ano	33	75 %	29	51,8 %	62	62 %
De 4 a 6 livros por ano	05	11,3 %	21	37,5 %	26	26 %
De 7 a 12 livros por ano	02	4,5 %	02	3,58 %	04	4 %
Não consigo ler nenhum livro inteiro	04	9,1 %	04	7,1 %	08	8 %
Total	44	100%	56	100%	100	100 %

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir do Item 4 – Questionário nº 2 – APENDICE B)

A maioria dos entrevistados afirmou gostar de ler, mas não fazê-lo devido à falta de tempo (87% das respostas). Em relação à média de livros lidos por ano, a maioria afirmou ler de 1 a 3 livros inteiros por ano, índice acima da média nacional de livros por habitante¹⁷. Porém, a pesquisa Retratos da Leitura 2011 revela também que a média de livros lidos entre o público estudante é de 6,2 livros por ano

¹⁷ Dado apontado pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2011, que é 2,1 livros inteiros por ano.

(não especificados se inteiro ou parcialmente lidos), quantitativamente superior aos dados obtidos por esta pesquisa.

Outro dado contrastante está relacionado às respostas obtidas nesta pesquisa em relação ao gosto pela leitura versus quantidade de livros lidos. Em média, 12% dos entrevistados que afirmam *'gostar muito de ler e por isso leem muito'* (6,81% dos alunos da IES1 e 16,07% da IES2), mas ao serem questionados sobre a quantidade de livros inteiros lidos anualmente, somente 4% afirmou ler de 7 a 12 livros/ano, o que equivale a até um livro por mês. Portanto, ler até um livro por mês se contrapõe à ideia de “ler muito” afirmativa expressa por 12% dos entrevistados.

Em relação ao Questionário 2 – item 2 (APÊNDICE B), ao responderem à pergunta *Que tipo de livro você mais gosta de ler?* Foram observadas as respostas apresentadas na Tabela 6:

Tabela 6 – Tipos de livros que os entrevistados mais gostam de ler

Categorias de respostas	IES1		IES2		Total de entrevistados	
	nº	%	nº	%	nº	%
Com textos literários (para crianças)	04	9,09%	03	5,35%	07	7%
Com textos literários (para adultos)	08	18,18%	16	28,58%	24	24%
Com textos informativos	04	9,09%	13	23,20%	17	17%
Com textos de autoajuda	00	0%	01	1,79%	01	1%
Com textos acadêmicos (sugeridos pela faculdade)	03	6,81%	02	3,58%	05	5%
Não soube definir com precisão, assinalando todas as respostas	25	56,81%	21	37,5%	46	46%
Total	44	100%	56	100%	100	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir do Item 2 – Questionário nº 2 – APENDICE B)

Observa-se que nos dois grupos pesquisados prevaleceu uma imprecisão quanto aos livros preferidos para leitura. Isso porque 46% dos entrevistados assinalaram todas as alternativas apresentadas no momento da aplicação do questionário, embora fosse pedido para que assinalassem somente os livros preferidos. Durante esse momento, a pergunta que alguns entrevistados fizeram à pesquisadora foi “Professora, eu gosto de ler tudo, posso marcar (X) em tudo?” e a pesquisadora ao explicar que eram somente os livros que eles mais gostavam de ler se deparou com um questionamento generalizado, uma vez que os entrevistados afirmaram já terem assinalado mais de uma alternativa.

Ainda em relação às preferências de leitura, a resposta apresentada pela maioria deles estava relacionada à leitura de livros de literatura voltada para o público adulto (24% do total de entrevistados) seguido pelos livros de autoajuda (apontado por 17% dos entrevistados). Outro dado interessante diz respeito ao baixíssimo índice de sujeitos que admitiram gostar de ler livros de autoajuda (apontado por 1% dos entrevistados), dado este que se contrapõe aos índices apontados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 2011¹⁸.

É possível compreender essa contraposição ao se considerar que os estudantes entrevistados não evidenciaram suas preferências de maneira sincera, assinalando a alternativa que acreditavam ser a mais adequada por ser socialmente aceita. Além disso, é possível ter esse entendimento em relação aos dados obtidos se forem observadas a situação de interlocução: os sujeitos do discurso (estudantes universitários) responderam a um questionário (previamente anunciado sobre o perfil do leitor) num determinado contexto social (numa instituição de ensino superior).

Em relação à pergunta apresentada pelo Questionário 2 (item 3), *Quais gêneros você mais gosta de ler?*, as respostas obtidas foram organizadas em duas grandes categorias: literários e não literários, cujos índices estão expressos na Tabela 7:

Tabela 7 – Gêneros que os entrevistados mais gostam de ler (*Literários e não literários*)

	Categorias de respostas	IES1		IES2		Total	
		nº	%	nº	%	nº	%
Literários	Contos policiais	0	0%	0	0%	0	0%
	Contos de assombração ou de terror	0	0%	03	5,35%	03	3%
	Romances	06	13,6%	12	21,42%	18	18%
Não literários	Histórias em quadrinhos	02	4,54%	01	1,79%	03	3%
	Notícias e reportagens	05	11,3%	10	17,9%	15	15%
	Revistas de atualidades	02	4,55%	04	7,14%	06	6%
Não souberam definir com precisão		29	65,2%	26	46,4%	55	55%
Total		44	100%	56	100%	100	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir do Item 3 – Questionário nº 2 – APENDICE B)

¹⁸ De acordo com a pesquisa nacional, 13% dos entrevistados afirmou gostar de ler livros de autoajuda (sendo considerados somente os entrevistados com idade de 18 a 24 anos).

Também nesse caso, ao responderem a essa pergunta, os entrevistados apresentaram um alto índice de imprecisão, tal como foi verificado na pergunta anterior. Novamente, 55% dos alunos pesquisados responderam a mais de uma alternativa proposta e ao serem questionados pela pesquisadora alguns entrevistados responderam *“mas eu gosto de ler tudo isso que eu marquei tudo”*.

É possível encontrar outros dados se forem estabelecidos contrapontos em relação às Tabelas 6 e 7, uma vez que as categorias de respostas propostas na Tabela 7 aprofundam a discussão proposta na Tabela 6. Um primeiro exemplo dessa contraposição está relacionado à preferência dos alunos em relação à leitura de textos literários, pois enquanto 32% dos entrevistados¹⁹ afirmaram gostar de ler algum “tipo” de texto literário (Tabela 6), esse índice cai para 21% se forem pré-estabelecidos somente três gêneros literários para escolha (conforme expresso na Tabela 7)²⁰. Outro exemplo dessa contraposição diz respeito ao fato de 24% dos entrevistados terem afirmado gostar de ler textos literários para adultos (índice expresso na Tabela 6), na pergunta posterior nenhum dos entrevistados afirmou gostar de ler contos policiais, embora esse gênero faça parte da literatura voltada para o público juvenil e adulto. E por fim, num último exemplo, diz respeito ao índice de 3% dos entrevistados terem afirmado gostar de ler contos de assombração e de terror, mas ao serem observados os títulos de livros já lidos por eles não foram apontados nenhum livro de autores renomados de contos policiais como Edgar Allan Poe, Agatha Christie e Arthur Conan Doyle.

Em relação a outro questionamento feito, sobre quem seriam os maiores incentivadores dos entrevistados em relação à leitura, foram observados os índices expressos na Tabela 8:

¹⁹ Este índice foi formado por sendo que 7% afirmaram gostar de ler textos literários para crianças, enquanto 24% afirmaram gostar de ler textos literários para adultos e 1% afirmou preferir livros de autoajuda.

²⁰ Este índice de 21% dos entrevistados que afirmaram gostar de ler livros de literatura se divide em 3% que afirmam gostar de ler contos de assombração e de terror e 18% que afirmam gostar de ler romances.

Tabela 8 – Maior incentivador para se tornar leitor

Categorias de respostas	IES1		IES2		Total de entrevistados	
	nº	%	nº	%	nº	%
Professores	17	38,63%	19	33,92%	36	36%
Por iniciativa própria	03	6,81%	05	8,93%	08	8%
Os pais	13	29,54%	18	32,14%	31	31%
Os irmãos mais velhos	04	9,10%	05	8,93%	09	9%
Outros familiares (avós, tias, madrinhas)	04	9,10%	05	8,93%	09	9%
Outros profissionais (área da saúde)	01	2,28%	00	0%	01	1%
Amigos	00	0%	01	1,80%	01	1%
Não responderam	02	4,54%	03	5,35%	05	5%
Total	44	100%	56	100%	100	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir do Item 6 – Questionário nº 2 – APENDICE B)

Os dados obtidos apontaram que 36% dos entrevistados consideram os professores do Ensino Fundamental e Médio como seus maiores incentivadores para que se tornassem leitores, seguidos de seus pais (31% das respostas). Esses índices correspondem aos obtidos pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – 2011, que também apontou os professores e os pais, respectivamente, como maiores incentivadores em relação à leitura. Esses dados podem ser vistos na Figura 1

Figura 1 – Maiores influenciadores de acordo com pesquisa nacional

Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – 3ª Edição - 2011

Embora os professores sejam considerados os principais incentivadores em relação à leitura, não é possível pensar que a formação do leitor ocorra somente em espaços escolares. Conforme pontuado pelos próprios sujeitos da pesquisa aqui descrita, também os incentivavam: os pais, os familiares, amigos próximos, entre outros. Isso porque a leitura não é uma prática escolarizada²¹ e sim uma prática social real, que existe fora dos muros da escola em inúmeras situações do cotidiano.

Por ser a formação de leitores o foco dessa pesquisa, é relevante observar de que maneira os entrevistados apontam que foram incentivados por seus professores, tendo apresentado respostas em que esse incentivo era dado por meio de frases como “Minha professora falava que quem lê bastante, escreve bem” (A-98) e “Meus professores falavam que ler era importante porque aumenta o vocabulário, a imaginação e a criatividade” (A-16). No Quadro 18 foram elencadas algumas respostas apresentadas pelos entrevistados em relação aos procedimentos adotados pelos professores visando à formação de leitores:

Quadro 18 – Como os entrevistados afirmam terem sido incentivados por seus professores

Aluno	Resposta:
A-3	<i>Meus professores nos levavam à biblioteca e tínhamos nosso momento de leitura;</i>
A-9	<i>Através de leituras para trabalhos e avaliações;</i>
A-24	<i>Minha professora dava vários títulos para a leitura e discussão posterior</i>
A-25	<i>Todos os dias ela lia começava a aula com a leitura de um livro</i>
A-34	<i>Meus professores faziam ‘contação’ de histórias</i>
A-48	<i>Minha professora da pré-escola que me mandava para a biblioteca escolher três livros para fazer a leitura;</i>
A-54	<i>Minha professora mostrava alguns livros interessantes durante a aula</i>
A-60	<i>Minha professora da pré-escola distribuía livrinhos para a sala toda, mesmo que nós não soubéssemos ler, ela pedia para que lêssemos para a turma toda;</i>
A-62	<i>Minha professora lia histórias legais, que chamavam a atenção das crianças</i>
A-75	<i>Minha professora fazendo momentos de leitura durante as aulas, propondo e incentivando seus alunos a ler;</i>
A-79	<i>Minha professora do Ensino Fundamental lia, todos os dias, o livro A Ilha Perdida no final da aula, nos deixando curiosos para o dia seguinte;</i>
A-96	<i>Meu professor oportunizando visitas à biblioteca;</i>
A-100	<i>Minha professora por meio de suas aulas de Oficina de Leitura.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisa a partir das respostas ao Item 6 – Questionário nº 2 (APÊNDICE B).

²¹ Entende-se aqui como prática escolarizada aquela que existe somente em ambientes escolares, não havendo uso social real.

Em suas respostas, os entrevistados explicitam algumas maneiras como foram incentivados a ler por meio das práticas docentes de seus professores, como: serem levados à biblioteca para que escolhem livros, ouvir as histórias lidas por seus professores em voz alta, ouvir a cada dia a leitura de um capítulo de um livro de literatura por parte de seus professores, participar de oficinas de leitura, etc. Em todos esses momentos elencados evidencia-se a preocupação desses professores, mesmo que de maneira empírica, de aproximar seus alunos do universo literário. Mas contar histórias aos alunos não basta, é preciso atentar para o fato que

Mesmo havendo inovações ao narrar textos, deve-se cuidar para que a história continue com sua essência e preocupar-se em trabalhar a emoção e a imaginação do sujeito-ouvinte. Neste sentido, destaca-se que a qualidade dos livros que se lê é fundamental, visto que o uso deles é muito significativo para o desenvolvimento e formação da criança. (REZENDE, 2011, p.52).

As ações citadas pelos entrevistados evidenciam práticas sociais de leitura em ambientes escolares, o que comprova que não há 'receitas' padronizadas para a formação de leitores e sim a convicção de que mesmo em espaços escolares as práticas de leitura devem ser práticas sociais permanentes, que precisam acontecer ao longo de toda a escolaridade, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, uma vez que conforme afirma Foucambert (1994, p. 17)

[...] Aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura.

Portanto, as palavras de Foucambert remetem à necessidade dos professores que atuam da Educação Básica ao Ensino Superior considerarem a necessidade diária de investir em ações docentes que valorizem a leitura e em práticas sociais de leitura em sala de aula.

5.4.2 Os Dados da Pesquisa: o Curso de Pedagogia e a Formação de Leitores

Conforme já fora dito, a formação do leitor acontece tanto em ambientes escolares quanto fora deles, em momentos cotidianos em que sejam possíveis participações em situações sociais envolvendo a leitura. Devido ao seu caráter social, a escola é a instituição responsável pela formação de leitores e os professores são os profissionais responsáveis por colocar em prática essa formação. Nesse sentido, o Questionário 2 (item 7) também buscou verificar se os entrevistados consideravam que a faculdade de Pedagogia formava leitores.

Considera-se importante esse item da pesquisa uma vez que o Curso de Pedagogia é responsável pela formação de futuros professores que, em breve estarão atuando nas séries iniciais da Educação Básica e por entender que

“[...] os professores são mediadores essenciais para que os alunos desenvolvam o prazer pela leitura. Portanto, é importante que o educador goste de ler para que possa transmitir isso aos alunos” (REZENDE, 2011, p. 43).

Ao serem questionados se consideravam que o Curso de pedagogia que frequentava forma leitores, 66% dos entrevistados afirmaram que sim, conforme dados expressos na Tabela 9:

Tabela 9 – A opinião dos entrevistados sobre formação de leitores no Curso de Pedagogia

Pergunta: Você considera que a faculdade de Pedagogia forma leitores	IES1		IES2		Total de entrevistados	
	nº	%	nº	%	nº	%
Sim	35	79,54%	31	55,36%	66	66%
Não	05	11,36%	25	44,64%	30	30%
Parcialmente	04	9,10%	00	0%	04	4%
Total	44	100%	56	100%	100	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir do Item 7 – Questionário nº 2 – APENDICE B)

A partir dos dados analisados, foi possível dividir os entrevistados em três grandes grupos. O primeiro grupo, formado por $\frac{2}{3}$ dos entrevistados, acredita que o curso de Pedagogia forme leitores. As justificativas apresentadas por eles foram agrupadas por categorias construídas a partir da detecção da presença regular de alguns vocábulos específicos, conforme expresso no Quadro 19:

Quadro 19 – O curso de Pedagogia forma leitores: categorias de respostas

Respostas voltadas à ideia de leitura como:	Vocábulo apresentados nas respostas:	Respostas dadas pelos seguintes alunos:			
Necessidade pessoal	Aprimorar Necessidade Conhecimentos Aprendizagem	A-8 A-37 A-45	A-9 A-41 A-53	A-22 A-42 A-54	A-31 A-43
Obrigação para realizar trabalhos acadêmicos	Obrigação Trabalhos Exigência Quantidade	A-6 A-28 A-46 A-60 A-89 A-95	A-7 A-29 A-47 A-70 A-90	A-19 A-30 A-58 A-71 A-91	A-21 A-38 A-59 A-78 A-93
Forma de escrever melhor	Escrita correta Produzir textos	A-25	A-50	A-3	A-80
Hábito	Hábito Gosto de ler	A-33 A-63	A-34 A-98	A-36	A-44
Algo que depende do incentivo da instituição	Faculdade incentiva a ler Prática de leitura	A-11 A-66	A-20 A-67	A-51 A-68	A-57 A-81

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir das respostas dos entrevistados)

Para esse grupo de entrevistados, o Curso de Pedagogia forma leitores à medida que exige a leitura de textos acadêmicos para a realização de trabalhos, numa relação muito mais quantitativa do que qualitativa de leituras. Porém, somente a leitura de textos para a realização de trabalhos ou por exigência dos professores não é suficiente para formar leitores. Para que haja a formação de leitores em espaços escolares é imprescindível que haja a mediação pedagógica, entendida como

[...] a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las, debatê-las, com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASETTO, 2000, p. 144-145).

A atuação do professor na formação de leitores nos Cursos de Pedagogia também é reconhecida por alguns entrevistados desse grupo, os quais apresentaram as respostas elencadas no Quadro 20:

Quadro 20 – A atuação do professor na formação do leitor no Curso de Pedagogia (segundo a ótica dos alunos)

Aluno	Justificativa apresentada
A-39	<i>Os professores incentivam bastante a leitura e deixam bem claro o quanto importante isso é.</i>
A-52	<i>Sim, porque os professores propõem leituras de artigos, de livros, de textos e estes nos ajudam a desenvolver mais a prática da leitura.</i>
A-75	<i>Sim, muitos professores sugerem que seus alunos leiam, sugerindo assim vários livros propondo e incentivando, fazendo que os acadêmicos tomem gosto pela leitura.</i>
A-83	<i>Sim, a faculdade forma leitores porque os professores explicam que ao ler tem que saber a informação que o texto passa. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio não foi trabalhado dessa forma.</i>
A-88	<i>Sim, pois grandes são as fontes de textos e autores que os professores nos fornecem ao longo da formação.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (a partir das respostas dos entrevistados)

Nas respostas apresentadas é possível perceber que para esses alunos a formação do leitor se dá a partir de palavras de incentivo do professor em relação à leitura dos textos solicitados. Outro dado relevante observado foi que, diante das respostas obtidas, não foi possível perceber de que maneira os professores dessas Faculdades têm realizado a mediação de situações de leitura no cotidiano da sala de aula. Apesar dos entrevistados desse grupo terem afirmado que a Faculdade forma leitores, não foi apresentada nenhuma resposta que relacionasse a leitura de textos literários à formação de leitores, assim como não foram citadas práticas docentes que evidenciassem esta formação.

Ao responderem ao Questionário 6 (Item 6), os entrevistados afirmaram que as histórias contadas por seus pais e professores os incentivavam a ler. Também afirmaram que seus pais os incentivavam “comprando livros” e seus professores os incentivavam “lendo histórias para eles”. Aparentemente, as respostas apresentadas pelos entrevistados explicita a ideia de que a formação de leitores na infância acontece de maneira diferente da formação de leitores no Ensino Superior, aparentemente às crianças é permitido o encantamento com as histórias (texto literário), mas o mesmo não é permitido aos adultos.

Ainda em relação ao Questionário nº2, item 7, nenhum dos entrevistados relacionou a leitura de textos literários à formação de leitores, o que chamou a atenção da pesquisadora, por entender que para aproximar o sujeito da leitura de maneira cativante e, conseqüentemente, formar leitores é preciso um investimento na leitura de textos literários. A leitura de textos literários também servirá para aproximar os alunos dos

[...] gêneros discursivos secundários, ou seja, da comunicação por meio de obras complexas, que se produzem a partir de códigos culturais mais elaborados, como é o caso da escrita. Nesse caso em particular, cabe [...] a mediação do professor na condução do processo de ensino e aprendizagem [...]. (REZENDE, 2009, p.31).

Outro dado relevante está relacionado às palavras que os entrevistados usaram, de maneira frequente, para justificar porquê consideram que a Faculdade forma leitores. Parte dos entrevistados associou a leitura a um “hábito”, conforme pode ser percebido em alguns excertos:

(A-34) Sim, pois incentiva muito o hábito de ler; (A-33) Sim, porque o curso já dispõe para os alunos várias leituras sobre os conteúdos, incentivando os alunos sempre a ler mais, pois o livro enriquece as pessoas e o hábito de ler é essencial na vida do ser humano; (A-34) Sim, pois incentiva muito o hábito de ler.

Essas justificativas evidenciam uma associação equivocada, pois relacionam a formação de leitores a partir de um “hábito”. Conforme afirma Silva (1984, p. 35)

O verbo ‘estimular’ e a palavra ‘hábito’ parecem indicar uma abordagem mecanicista da leitura. Essa passa a ser um esquema de comportamento adquirido, que pela repetição, se torna involuntário ou automático. Ao colocar a leitura como uma resposta a estímulos [...] correm o risco de eliminar os atos de refletir e de transformar que certamente também devem fazer parte da atividade de leitura.

O segundo grupo de entrevistados, cerca de 1/3, tem visão oposta ao grupo anterior, pois afirma que a Faculdade onde estudam não forma leitores. Curiosamente, esta resposta foi apontada pelos alunos da IES2 numa proporção cinco vezes maior do que na IES1. As justificativas apresentadas pelos entrevistados estavam associadas às práticas de leitura obrigatórias presentes nas

instituições e a ausência de leituras mais prazerosas; fatores que de acordo com este grupo não possibilitam a formação de leitores. Os excertos a seguir exemplificam as respostas dadas por esses entrevistados:

(A-4) “não, porque somos submetidos a muitos livros acadêmicos, o que não deixa interessante o conteúdo”;

(A-15) “não, porque geralmente é uma leitura forçada, sem prazer, não dá para afirmar que o curso forma leitores em minha opinião”;

(A-48) “não, porque muitas vezes os professores nos sobrecarregam com muitas leituras e por causa de nosso cotidiano não lemos nem a metade dos textos propostos. Então, estaríamos nos enganando e enganando a pesquisadora se disséssemos que a faculdade nos forma como leitores”;

(A-55) “não, porque os livros têm conteúdos extremamente científicos e não despertam vontade de ler nem de procurar outras literaturas”;

(A-86) “não, porque os livros exigidos pela faculdade são de difícil compreensão. O que dificulta o despertar do interesse em ler”.

O terceiro grupo, formado pelos entrevistados que afirmaram que o Curso de Pedagogia “*forma leitores parcialmente*”, foi constituído por 5% dos sujeitos da pesquisa (todos da IES1). As justificativas apresentadas destacaram, em geral, que a formação de leitores depende do interesse próprio do aluno, independentemente das ações de seus professores, conforme dados apresentados no Quadro 21:

Quadro 21 – O Curso de Pedagogia forma leitores parcialmente (justificativas apresentadas)

Alunos	Justificativas apresentadas pelos entrevistados
A-23	<i>Parcialmente, pois não podemos generalizar porque a faculdade tem influência, no entanto existe a intenção do aluno também.</i>
A-27	<i>Parcialmente, mas depende muito do ponto de vista de cada um e de como a pessoa leva em conta seu gosto pela leitura e sua disposição.</i>
A-32	<i>Parcialmente. Os professores tentam formar. Cabe a cada aluno se será formado como leitor ou ler por obrigação.</i>
A-35	<i>Parcialmente, isso depende muito do seu próprio pensamento, ou do seu tempo. Muitas vezes a correria do nosso dia nos impede de ler mais.</i>
A-65	<i>Parcialmente, pois os professores incentivam a leitura dos alunos, mas depende do aluno se esforçar para realizar a leitura.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Além dos alunos entrevistados considerarem que a faculdade “*forma parcialmente leitores*”, também os docentes entrevistados fizeram a mesma

afirmativa. Estes, ao justificarem a que isso se deve, apresentaram as seguintes respostas:

(D1) As atividades promovidas em sala de aula proporcionam debate sobre essa questão.

(D2) Apesar de a minha disciplina ter carga horária reduzida, empenho-me para isso (formar leitores), sensibilizando-os.

É preciso compreender a angústia desses docentes, pois eles buscam diferentes estratégias na tentativa de formar leitores; seja discutir com os alunos a respeito da importância da leitura ou sensibilizando-os para que leiam os textos propostos. Mas, falar sobre a importância da leitura ou tentar sensibilizar os alunos não é o suficiente para formar leitores. Talvez, para que a formação de leitores aconteça é preciso que os alunos sejam colocados frente a frente com os textos sugeridos pelos professores, para que possam lê-los e depois participar de momentos de discussão dos textos lidos, sala de aula, com a mediação do professor.

A discussão estabelecida em sala de aula sobre o texto lido, sendo ele literário ou não, suscitando as diferentes opiniões sobre o que fora lido, num diálogo entre leitor – texto, pode propiciar que

Os educandos, como sujeitos aprendentes, ativos e participantes realizam a aprendizagem – autoaprendizagem – a partir do que já sabem e na interação com seu professor e com seus colegas, isto é, na interaprendizagem. A interação constitui, desta forma, uma corresponsabilidade de professor e alunos no processo de aprendizagem. (GASPARIN, 2012, p. 106).

Os docentes entrevistados apresentaram também outra justificativa a respeito da formação de leitores na Faculdade. Segundo eles²² há um fator dificultador referente à estrutura do Curso, pois diz respeito à pouca carga horária das disciplinas analisadas. Embora as ementas dessas disciplinas (Alfabetização e Letramento e Metodologia de Ensino) apresentem temas voltados à formação do leitor, aliar as práticas docentes envolvendo a formação do leitor ao tempo didático é maior desafio dos professores, que afirmaram:

²² Embora tenham sido acompanhados três professores durante a pesquisa, a docente da IES2 (D3) não respondeu ao questionário solicitado. Portanto, só será possível comentar alguns posicionamentos em relação aos docentes D1 e D2, ambos da IES1.

(D1) Uma ementa nunca é completa. Sempre deixa a desejar em algum aspectos, seja na questão tempo ou no aprofundamento que determinados conteúdos devam ser abordados. Quanto à leitura [...], penso que minha disciplina [Alfabetização e Letramento] mais instrumentalize. Talvez fosse interessante que houvesse mais tempo para discutir tais práticas, mas com duas aulas apenas por semana, nem sempre é possível realizar esse aprofundamento.

(D2) A minha disciplina [Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa] tem carga horária de 72 horas/ano. Acredito ser impossível proporcionar a formação de leitores [...] em carga horária tão reduzida. Há que se considerar que a maioria dos estudantes chegaram ao ensino superior (Pedagogia) sem dominarem tais habilidades.

Em resumo, os entrevistados que apontaram que o Curso de Pedagogia não forma leitores destacaram a obrigatoriedade da leitura de textos acadêmicos e a falta de indicação de textos mais prazerosos como os grandes impedimentos para a formação de leitores nos cursos pesquisados. Já os alunos que assinalaram a alternativa “Sim, formam leitores”, aparentemente, não têm clareza sobre a importância da mediação do professor e sobre a diferença entre formar leitores e “cobrar” leituras. E os docentes, por sua vez, apontam que a falta de tempo é o grande problema que impede a formação de leitores nos cursos pesquisados. Portanto, após a análise dessas opiniões tão divergentes apresentadas pelos entrevistados, só resta à pesquisadora caminhar rumo à última etapa da pesquisa, ou seja, analisar o que fora observado pela por ela ao acompanhar *in loco* práxis docente.

5.4.3 Análise de Dados: a Observação da Práxis Docente

Entendendo a observação como um importante instrumento para a geração de dados de uma pesquisa, esta subseção pretende analisar as práticas docentes observadas durante as aulas de Alfabetização e Letramento, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa, ocorridas nas IES1 e IES2, de abril a junho de 2014.

Essa etapa da pesquisa teve início concomitantemente à aplicação dos questionários semiestruturados e procurou analisar os Diários de Observação tanto de maneira descritiva - por meio da reconstrução de diálogos e situações observadas – quanto reflexiva – por meio das relações estabelecidas entre as situações observadas e referenciais teóricos. Devido à extensão das anotações

decorrentes das aulas observadas, os excertos descritos foram escolhidos por atenderem às discussões tratadas no decorrer dessa subseção.

Para que fossem realizadas as observações das aulas, a pesquisadora esteve atenta ao Calendário Acadêmico das faculdades pesquisadas, uma vez que o ano de 2014 teve um calendário especial devido aos jogos da Copa do Mundo no Brasil. O Quadro 22 apresenta o cronograma de observações seguido pela pesquisadora:

Quadro 22 – Datas das observações realizadas na faculdade (IES1)

IES1	Componente Curricular	Datas das observações	
	Alfabetização e Letramento	24 de abril	02 horas de observações
29 de maio		02 horas de observações	
05 de junho		02 horas de observações	
Metodologia de Língua Portuguesa	25 de abril	02 horas de observações	
	16 de maio	02 horas de observações	
	23 de maio	02 horas de observações	
	30 de maio	02 horas de observações	
Total de horas		14 horas	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A pesquisadora esteve na IES2 com a finalidade de observar as aulas das disciplinas de Alfabetização e Letramento e Fundamentos Teórico-metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa, o que aconteceu conforme cronograma apresentado no Quadro 23:

Quadro 23 – Datas da presença da pesquisadora na Faculdade (IES2)

IES2	Componente Curricular	Datas	
	Alfabetização e Letramento	22 de maio	02 horas de observações
Fundamentos Teórico-metodológicos em Alfabetização e em Língua Portuguesa	13 de maio	Suspensão de atividades	
	20 de maio	Transferência de atividades	
	02 de junho	Suspensão de aulas	
	03 de junho	02 horas de observações	
	09 de junho	02 horas de observações	
Total de horas de observação		06 horas	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na IES1, as aulas de Alfabetização e Letramento observadas aconteceram na 2ª série, sempre às quintas-feiras, das 21h40 às 22h30, com a presença de cerca de 27 alunos. A estratégia utilizada nas aulas pelo docente responsável (D1) foi aula expositiva, com os alunos enfileirados. O docente optou pela utilização de equipamento de multimídia para projeção de *slides* trazendo trechos de textos teóricos sobre os temas

tratados em cada uma das aulas, o que demonstrou uma organização prévia dos conteúdos e o planejamento das aulas por parte do professor.

Ainda nessa instituição, foram observadas aulas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, que aconteceram sempre às sextas-feiras, das 21h40 às 22h30, com a presença de 23 alunos da 3ª série. A estratégia utilizada pela docente responsável (D2) também foi a aula expositiva, sempre com os alunos sentados em semicírculo, buscando uma disposição melhor das carteiras a fim de discutir sobre os conteúdos tratados. Em todas as aulas observadas, a professora trouxe materiais que seriam distribuídos aos alunos durante as discussões como cópias de textos teóricos, cópias de tirinhas e charges, entre outros materiais; o que evidenciou o planejamento das aulas por parte da docente.

As condutas dos professores (D1 e D2) evidenciaram sua preocupação com a aprendizagem de seus alunos, uma vez que ambos deixam transparecer que se preparam para o momento das aulas, por meio do planejamento do conteúdo que será abordado e da busca pela melhor estratégia para a realização da mediação durante a aula. Essa conduta, também percebida pelos alunos, contribui para a sua formação uma vez que o exemplo dado pelos docentes pode fazê-los entender a importância do planejamento para o ensino, tanto no Ensino Superior quanto para a Educação Básica, o que poderá pautar, futuramente, sua própria práxis em sala de aula (mesmo que de forma imitativa). De acordo com Vasquez (1968, p. 258)

Na práxis imitativa, estreita-se o campo do imprevisível. O ideal permanece imutável, pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer. [...] Fazer é repetir ou imitar outra ação.

Na IES2, as aulas de Alfabetização e Letramento aconteceram nas turmas de 3ª série, às sextas-feiras, das 19h às 20h40, com a presença de 25 alunos (em média) e a estratégia utilizada pela docente responsável (D3) foi aula expositiva, com os alunos enfileirados. Por questões relativas ao calendário da Instituição, só foi possível observar duas aulas dessa disciplina, na qual a docente discutiu os conceitos de Alfabetização e Letramento. Para isso optou por finalizar a discussão exibindo um vídeo retirado do *youtube*, no qual uma criança em idade pré-escolar realizava a leitura de imagens de um livro entregue pelo pai.

Ainda na IES2, foram observadas aulas de Fundamentos Teórico-metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa, que aconteceram na 4ª série, sempre às terças-feiras, das 19h às 20h40, com a presença de 30 alunos (em média). Em todas as aulas assistidas a estratégia utilizada pela docente responsável (D3) foi a discussão em pequenos grupos, por isso os alunos estavam sempre divididos em quartetos ou trios para que pudessem realizar as atividades propostas.

5.4.3.1 A mediação do professor na discussão de conceitos

No Ensino Superior os docentes buscam, cotidianamente, o ensino de novos conceitos e para que isso aconteça de forma eficaz é preciso que eles considerem os conhecimentos que seus alunos já têm sobre o tema e a partir daí façam com que os conceitos cotidianos deem lugar aos conceitos científicos, abordados durante a aula.

Essa apropriação de conceitos científicos é extremamente relevante e, nas palavras de Vigotski (2001, p. 350)

[...] Poderíamos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade.

A apropriação dos conceitos científicos necessita, prioritariamente, da mediação do professor realizada de maneira dialética, tendo em vista a superação dos conhecimentos atuais do aluno. De acordo com Arnoni (2007, p. 143)

A mediação dialética constitui o pressuposto teórico-filosófico que possibilita compreender as relações de tensão que se estabelecem no processo de ensino e no de aprendizagem. É entendida como uma relação dialética (força de tensão) que tem por referência a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio entre outros termos: o saber imediato e o saber mediato. Esses termos divergentes da mediação geram a contradição entre ambos, provocando a superação do imediato no mediato e possibilitando a elaboração de sínteses (aprendizagem). Assim, a mediação permite que o imediato seja superado no mediato, sem, no entanto que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo; ao contrário o imediato está sempre no mediato. Nessa ótica, a mediação pedagógica é uma relação dialética – mediação pedagógico-dialética – que caracteriza o processo de ensino e o de aprendizagem, uma vez que em ambos os sujeitos envolvidos lidam com saberes, o mediato e o imediato.

Sendo a mediação como parte do processo educativo, essa subseção tem o objetivo de analisar como aconteceu a mediação realizada pelos docentes em alguns momentos das aulas observadas visando o ensino de conceitos específicos. Ressalta-se que não há nessa subseção a intenção de comparar práticas ou emitir qualquer juízo de valor por parte da pesquisadora, apenas de discutir tais fatos.

Na primeira situação observada, ocorrida na IES1 nas aulas de Alfabetização e Letramento, constatou-se que o objetivo do docente (D1) era dar continuidade às discussões iniciadas em aulas anteriores a respeito dos métodos de alfabetização (sintético, analítico, fônico e silábico). O professor iniciou a aula retomando o conteúdo abordado na última aula e depois prosseguiu a discussão sobre alfabetização da seguinte maneira:

(D1): Quem usou a cartilha lá na 1ª série?

Como não houve resposta da classe, o professor abre a discussão deixando clara a sua conduta pessoal, afirmando ser contra o uso de cartilhas em salas de alfabetização.

(D1): A cartilha é distante do mundo das crianças, vejam.

O professor projeta a página de uma cartilha: a família silábica, os tipos de letras, o desenho associado à palavra.

A turma se diverte com as frases apresentadas presentes nas cartilhas, como: O boi baba. [Trecho do registro do dia: 24/04/2014]

Neste excerto foi possível perceber a intenção do professor em aproximar os alunos do tema abordado na aula, pois a apatia de alguns alunos, por meio das expressões de cansaço e o comportamento disperso (alunos deitados sobre a carteira ou envolvidos em outra atividade, alheios à discussão) deixava transparecer seu desinteresse pelo tema. Ainda na mesma aula, buscando verificar os conhecimentos dos alunos sobre o tema discutido, o professor fez diversas perguntas à turma, que permanecia em silêncio. As perguntas lançadas pelo professor não eram respondidas pelos alunos, conforme pode ser visto no trecho:

(D1): Gente, o uso da cartilha não promove o ensino de produção de textos. Alguém sabe me responder se a gente pode só alfabetizar ou se pode alfabetizar letrando? Como isso acontece?

[Não há respostas por parte dos alunos. Silêncio na sala.]

[...] (D1): Qual a importância do letramento em nossas vidas?

Não há respostas.

[Trecho do registro do dia 24/04/2014]

Em relação à pergunta feita pelo professor sobre “*se pode alfabetizar letrando*”, a falta de respostas pode ter sido causada fato dos alunos não compreenderem o que o professor quis dizer com a expressão “alfabetizar letrando”. Conforme a discussão avançava, o docente lançava perguntas à classe. No trecho seguinte, uma aluna faz uma colocação sobre o que ela havia visto numa sala de aula no ano anterior:

[Uma aluna conta sua vivência em uma escola no ano passado em relação ao uso da cartilha]

Aluna: Professor, isso não acabou não. Eu conheci uma professora que usava a cartilha na sala de alfabetização e isso foi no ano passado, professor!

[Trecho do registro do dia 24/04/2014]

Ao ouvir o que a aluna havia dito, o professor deixou evidente sua decepção por meio da sua expressão facial, porém continuou a abordar o conteúdo. Talvez tivesse sido interessar provocar os alunos a se posicionarem quanto a isso, abrindo espaço para uma pequena discussão sobre o conceito de currículo, assim como para falar com a turma que há uma diferença entre o currículo expresso em documentos que organizam o cotidiano da escola e o currículo presente em sala de aula.

No excerto a seguir, ainda nessa mesma aula, há o posicionamento de uma aluna ao falar de sua dificuldade ao produzir textos, o que é utilizado pelo professor para exemplificar os efeitos do uso da cartilha em sala de aula:

Aluna: Professor, eu tenho muita dificuldade em colocar minha opinião ao produzir um texto.

(D1): Isso é fruto da alfabetização por meio da cartilha.

[Trecho do registro do dia 24/04/2014]

Ao reforçar sua posição em relação ao uso da cartilha em sala de aula, a fala do professor talvez tenha inibido os alunos de apresentarem seus próprios argumentos, que podem ser contrários aos dele.

Nos excertos apresentados foi possível perceber que, durante a aula, não houve nenhuma discussão sobre o tema abordado e que os alunos permaneceram com os conhecimentos que tinham antes de começar a aula sobre o uso da cartilha em salas de alfabetização. A ausência de discussão pode ter ocorrido porque somente o professor conhecia o tema abordado, tendo em vista que

nenhum dos alunos havia lido previamente o texto que tratava do assunto. Portanto, apesar do professor realizar um enorme esforço para estabelecer uma discussão profícua sobre o assunto, os alunos permaneceram no senso comum. De acordo com Vasquez (1968, p. 210), o senso comum provém de uma

[...] 'prática esvaziada de ingredientes teóricos'. Em seu lugar há uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas [...] do mundo. A prática se basta a si mesma e o senso comum situa-se passivamente, numa atitude acrítica, em relação a ela.

Embora o docente (D1) tenha razão ao alertar seus alunos quanto ao uso da cartilha em sala de aula, talvez fosse importante levar os alunos a refletirem sobre o assunto por meio do estabelecimento de relações entre os "textos" presentes nas cartilhas e a escrita dos alunos durante o processo de alfabetização, tendo em vista que os alunos alfabetizados sob essa perspectiva apresentam produções com frases soltas, sem uso de conectivos e com grande presença de palavras com sílabas canônicas.

Por fim, ao analisar os excertos anteriores é possível afirmar que não houve mediação por parte do professor, uma vez que não houve nenhum confronto de opiniões sobre o uso da cartilha, pois além da opinião do professor ter vigorado durante todo o tempo, os estudantes presentes não tinham embasamento teórico suficiente sobre o tema para poder discuti-lo. Em relação à práxis, pode-se afirmar que esta aula pautou-se numa práxis reiterativa, uma vez que

[...] não produz uma nova realidade; não produz uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente, embora contribua para ampliar a área do já criado e, portanto, para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida. (VASQUEZ, 1968, p. 258).

Na segunda situação observada, ocorrida na IES2 no dia 22/05/2014, foi possível constatar que a professora (D3) teve como objetivo em sua aula estabelecer diferenças entre os termos Alfabetização e Letramento, termos que denominam a sua disciplina. Ao abordar o tema alfabetização, ela explica aos alunos a hipótese de escrita pré-silábica baseando-se nas ideias postas no livro **Didática do Nível Pré-silábico** de Esther Grossi. Cada aluno tem uma cópia do trecho do livro que fala sobre a escrita dessas crianças em idade pré-escolar. Alguns alunos

leem o texto em voz alta e, para finalizar a aula, a professora fala sobre o que vem a ser Letramento, exibindo uma situação de letramento envolvendo um bebê (portanto uma criança com hipótese pré-silábica de escrita), utilizando para isso um vídeo do *youtube* trazido por uma aluna e argumenta:

(D3): Essa criança ainda não sabe ler, mas está com o livro em mãos como se estivesse lendo. Olha pessoal, o pai foi o facilitador nesta cena...
[Trecho do registro do dia: 22/05/2014]

Nesse trecho da aula, a professora se refere à ideia de letramento conforme citado por Soares, mas não propicia aos alunos as palavras da pesquisadora:

[...] a criança ainda não alfabetizada, mas [que] já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (SOARES, 2004, p.24)

É possível considerar que, ao apresentar um vídeo do *youtube* para finalização da aula, a professora teve a intenção de “facilitar a aprendizagem” de seus alunos, por considerar o conteúdo abordado nessa aula “difícil” para eles. Porém, ao término da aula, os alunos dessa turma permaneceram com os conceitos que tinham anteriormente em relação ao conteúdo, não rompendo com o senso comum, uma vez que não houve nenhuma discussão sobre o assunto. Sobre essa ideia de “facilitar a aprendizagem”, Arnoni (2007, p. 116) afirma que:

[...] quando pensamos na mediação fundada na dialética devemos considerar que ela requer a superação do imediato no mediato. Assim, é provável que o professor “dificulte” a aprendizagem do estudante, pois o professor precisa fazer com que ele supere a compreensão imediata assumindo outra que seja mediata. [...] o aluno, geralmente é bem sucedido na vida cotidiana – no imediato – e o professor quer retirá-lo dessa condição confortável para levá-lo ao mediato.

Em relação à aula transcrita no excerto anterior, haveria a possibilidade de discutir com os alunos as escritas reais produzidas por crianças durante o processo de alfabetização, o que não aconteceu. Foi percebido pela pesquisadora

que muito se leu sobre a teoria que envolve a escrita pré-silábica, mas não foram oportunizadas situações de análise de amostras de escritas reais de alunos com essa hipótese e nem uma busca em aliar o texto lido (a teoria) com a análise de amostras de escritas reais dos alunos (a prática). Além disso, ao final da aula foi possível perceber que a maioria dos alunos continuava sem ter conhecimento a respeito das especificidades das características da escrita pré-silábica, não tendo saído do senso comum a respeito das hipóteses de escrita.

Ao analisar os trechos descritos nos excertos anteriores verifica-se que não houve nenhuma discussão do trecho do texto lido e, tão pouco a contraposição de ideias entre professora e alunos; portanto é correto afirmar que nessa aula também não houve mediação por parte da professora (D3). Em relação à práxis, pode-se afirmar que esta aula pautou-se numa burocratização da práxis, uma vez que “é mecânica e sua repetição infinita leva a uma extrema formalização” (VASQUEZ, 1968, p. 264), pois essa “forma” de apresentar o conteúdo aos alunos é sempre a mesma: entrega o texto, alunos leem, coloca-se um vídeo para motivar uma discussão que não existe e encerra-se a aula ou muda-se de assunto.

Na terceira situação observada, ocorrida na IES1 no dia 29/05/2014, constatou-se que o professor (D1) planejou sua aula com o objetivo de discutir os conceitos de Alfabetização e o Letramento na Educação Infantil. Para isso, ele utilizou um capítulo do livro **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** de Vigotski e seus colaboradores, conforme pode ser visto no excerto:

[Alunos sentados em carteiras enfileiradas. A aula é expositiva com projeção de slides de trechos do texto teórico e durante todo o tempo o professor retoma termos técnicos presentes no texto.]
[...] O professor fala sobre a diferença entre ação e atividade, da relação entre motivo e objetivo. Depois aborda a teoria de Leontiev (Teoria da Atividade) presente no texto que os alunos estão estudando. Os alunos estão com o texto em mãos e o professor projeta slides com trechos do texto. A cada slide, o professor abre a discussão para o grupo.[Trecho do registro do dia: 29/05/2014]

Durante toda a aula foi possível perceber o interesse dos alunos pelo tema apesar do silêncio da turma, que ouve atentamente o professor e procura anotar suas colocações. Mais uma vez a situação observada deixa transparecer que o conteúdo abordado durante a aula está muito além do conhecimento dos alunos, que parecem não compreender o que o professor diz. Para isso, o professor

precisaria utilizar-se de todos os elementos possíveis para que, dessa forma, pudesse se aproximar dos conhecimentos prévios dos alunos e fazê-los avançar. De acordo com Gasparin (2012, p. 107)

As técnicas pedagógicas são um dos elementos do processo de mediação. Os demais são: a ação do professor, sua atitude profissional, a forma de tratar o conteúdo, os relacionamentos entre professor e alunos e entre os próprios alunos, as ligações do conteúdo com a vida real dos aprendizes e com o contexto social maior.

Apesar dos trechos do texto estudado terem sido projetados na tela, não houve nenhuma colocação dos alunos em relação a eles, não foram feitas perguntas ao docente e nem foram expressas opiniões contrárias ao que lhes fora apresentado. Isso não se deu por cerceamento do professor, uma vez que ele deixou evidente que queria ouvir os alunos, mas porque os alunos pareciam não compreender do que tratava o texto. A aula terminou sem que tenha havido mudança de comportamento por parte dos alunos, o que pareceu desanimar o professor. Em relação à práxis docente, observou-se novamente que ela estava pautada numa práxis reiterativa e não houve possibilidade de mediação, pois o comportamento passivo dos alunos não permitiu.

No dia 25/04/2014, na turma da 3ª série, aconteceu a quarta situação observada. Nessa aula constatou-se que a professora (D2) da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa havia planejado sua aula e seu objetivo era classificar os gêneros discursivos. Esta aula era continuação de aulas anteriores, portanto o assunto havia sido iniciado antes do início dessa pesquisa. Para iniciá-la, a docente solicitou que cada um dos alunos apresentasse a tarefa dada anteriormente para que ela pudesse classificar os textos trazidos pelos alunos (em decorrência da tarefa) em gêneros primários e secundários, ficcionais e não ficcionais.

Para explicar esses conceitos, a professora referiu-se à distinção entre gêneros primários e secundários de Bakhtin, mas sem colocar os alunos em contato com sua teoria. De acordo com Bakhtin (1997, p. 281)

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.

Conforme os textos trazidos pelos alunos iam sendo apresentados, ficava claro à pesquisadora que a classificação pretendida pela professora não era clara para os alunos, apesar de eles terem participado ativamente da atividade. Além da participação e do envolvimento da turma, a mediação feita pela professora (D2) durante toda a aula pode ser observada nos trechos descritos:

Na aula anterior, a professora havia solicitado como atividade extraclasse que cada aluno procurasse um texto de um gênero diferente para trazer para a aula. Neste dia, ela inicia a aula solicitando esta tarefa aos alunos e vai anotando os nomes de quem trouxe a tarefa, num caderno a parte. A professora vai apontando um a um, solicitando o retorno da tarefa.

(D2): Quem trouxe a tarefa que eu pedi? Podia ser um texto publicitário, uma propaganda... Gente, quem começa?

Uma aluna apresenta um folder.

(D2): Qual a informação importante que tem neste folder?

[Trecho do registro do dia: 25/04/2014]

A docente (D2) intercala as apresentações dos alunos – que deveriam falar sobre o texto que trouxeram - com explicações sobre o gênero de cada um dos textos, e continua:

A professora fala sobre a classificação de textos em gêneros (de acordo com Bakhtin). Na lousa ela vai classificando os textos em textos ficcionais e não ficcionais. A professora relaciona os textos trazidos por duas alunas quanto a essa tipologia.

A3: Eu trouxe um texto instrucional, trouxe a regra do jogo de dominó, professora.

A professora relaciona a regra do jogo a uma nova categoria: os textos informativos. [Trecho do registro do dia: 25/04/2014]

Foi possível perceber a preocupação constante da professora em verificar quais alunos fizeram a tarefa (atividade de cunho avaliativo) e realizar intervenções a cada fala dos alunos no sentido de garantir sua aprendizagem. Também foi possível perceber sua preocupação em fazer-se entender pelos alunos,

perguntando sempre “entenderam?”. Dentre os textos trazidos pelos alunos estavam: folder, propaganda, regra de jogo, lendas, cantiga de roda, parlendas, convite de casamento, tirinhas, textos informativos, entre outros. A professora fez observações sobre todos, mas em relação às tirinhas trazidas por uma aluna, ela comenta:

(D2): HQ e tirinhas. Qual a diferença?

Nenhum aluno responde. Há silêncio na sala.

(D2): Ambas são narrações. Isso já foi discutido aqui, classe!

[A professora retoma os conceitos de HQ, de tirinha e de charge e entrega aos alunos tirinhas trazidas por ela. Depois, ela afirma à pesquisadora que já havia trabalhado essa diferenciação anteriormente em sala de aula. Volta-se para a sala e explica que no jornal O Estado de S. Paulo cada dia tem uma tirinha que no conjunto da semana forma um HQ. A professora lê algumas tirinhas de Calvin para a turma. Realiza uma leitura dramática e as alunas ouvem atentamente. A professora define, novamente, o que é tirinha e o que é HQ e que explica que ambos são textos ficcionais.

[Trecho do registro do dia: 25/04/2014]

No início dessa aula, a professora havia desenhado quatro colunas na lousa com a intenção de classificar os gêneros discursivos em: primários e secundários, ficcionais e não ficcionais. Durante toda a aula a professora ia classificando os gêneros trazidos pelos alunos, escrevendo-os na lousa, que junto à discussão realizada atraía a atenção dos alunos.

De maneiras variadas, foi possível perceber que a professora seguiu alguns preceitos na elaboração de seu trabalho em sala de aula (ARNONI, 2007) abordando novos conceitos em sala por meio de uma interlocução efetiva, ocorrendo a mediação centrada nessa interlocução entre ela e os alunos a respeito do conteúdo de ensino - gêneros discursivos.

No decorrer dessa aula foi possível perceber uma práxis intencional à medida em que a “atividade a um objetivo previamente traçado; seu resultado é, portanto, uma objetivação do sujeito [...] em virtude de tudo isso, há certa adequação entre suas intenções e os resultados de sua ação” (VASQUEZ, 1968, p. 318). Isso porque foi possível perceber que a professora conseguiu estabelecer uma relação constante e intencional entre a teoria e a prática e, por meio da estratégia criada, alcançar os objetivos pretendidos.

Foi possível concluir, o uso de técnicas variadas pelos docentes durante as aulas, como: diferentes formas de organização da sala (alunos

separados em pequenos grupos ou juntos em aula expositiva) ou uso de novas tecnologias. Porém, nenhuma dessas técnicas teve efeito tão positivo sobre os alunos quanto a indagação feita pelos professores aos alunos a respeito do conteúdo abordado. Também teriam efeitos positivos na aprendizagem dos alunos o estabelecimento de relações entre os conceitos teóricos e exemplos do cotidiano ou a discussão do conteúdo abordado de maneira dialética, o que não fora presenciado pela pesquisadora.

5.4.3.2 O estudo da linguagem

A Ementa da disciplina Fundamentos Teórico-metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa (IES2) propõe, entre outros temas, a discussão a respeito da linguagem no item (4) “A língua como discurso presente nas práticas sociais cotidianas”.

Na quinta situação observada, ocorrida na IES2 no dia 03/06/2014 na turma da 4ª série, a pesquisadora constatou que a docente responsável (D3) pela disciplina, visando discutir o uso da linguagem por diferentes grupos sociais, propôs que a turma se dividisse em pequenos grupos e que cada grupo lesse um dos capítulos do livro de Marcos Bagno, **Preconceito Linguístico**. Antes do estudo do texto proposto, a professora iniciou a aula exibindo um desenho animado infantil, o que foi descrito em Diário de Observação da aula, conforme segue:

[Esta aula foi dividida em dois momentos, sendo o primeiro voltado à exibição do desenho animado de Chico Bento, personagem da Turma da Mônica de Maurício de Souza, para os graduandos e o segundo momento, destinado à responder ao questionário trazido pela professora pelos grupos. Para respondê-lo, cada grupo deveria ler um trecho do livro de Marcos Bagno sobre um mito linguístico. A professora observou passivamente as discussões dos grupos, não realizando nenhuma intervenção. A aula se encerra com a professora recolhendo as folhas em que os alunos registraram as suas respostas]. [Trecho do registro do dia: 03/06/2014]

Embora a professora tenha relatado aos alunos, ao iniciar a aula, que seu objetivo era discutir o que era preconceito linguístico, a atividade proposta se destinou mais a avaliar do que a ensinar ou discutir. A pesquisadora não conseguiu

perceber nenhuma discussão sobre o tema abordado na aula entre os alunos e nenhuma mediação por parte da professora durante a aula.

Percebeu-se a intenção da professora em conhecer o que seus alunos pensavam sobre as diferentes linguagens e o que sabiam sobre os mitos linguísticos antes da aula, mas a estratégia adotada por ela no decorrer da aula não fez com que seus alunos ultrapassassem o senso comum rumo à ampliação de conceitos sobre o tema. De acordo com Vasconcellos (1993), saber o que os alunos pensam sobre um determinado assunto antes de abordá-lo, sistematicamente, em sala de aula é

Conhecer a realidade dos educandos [o que] implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos sobre o tema de estudo. A mobilização é o momento de solicitar a visão/concepção que os alunos têm a respeito do objeto. (VASCONCELLOS, 1993, p. 48)

Na tentativa de aproximar-se dos conhecimentos dos alunos, a professora exibiu um desenho animado infantil, o que não gerou nenhuma discussão, uma vez que o desenho não tinha nenhum significado para o público adulto, embora os alunos tenham afirmado conhecer o personagem (Chico Bento) e gostarem do desenho.

Nessa aula, foi possível perceber a inexistência de vinculação entre a teoria e a prática; sendo o uso do desenho animado como uma tentativa de atender a uma necessidade do momento, atrair a atenção dos alunos. Há, pois, uma concepção ingênua da práxis docente, ao ver a atividade do cotidiano como um dado que não exige reflexão, estando essa à margem da teoria, atendendo somente às exigências emergenciais. Em outras palavras, o tema está proposto na Ementa e deve ser abordado, mas não há nenhuma reflexão consciente e prévia sobre como abordá-lo, o que evidencia práxis burocratizada.

A sexta situação observada ocorreu na IES1 (24/04/2014), durante a aula de Alfabetização e Letramento (2ª série). O tema dessa aula foi o estudo da linguagem e ao tratar do uso de diferentes vocábulos na linguagem formal por meio da exemplificação do uso de palavras específicas por determinadas profissões, o professor (D1) comentou com a classe:

(D1): Vocês se lembram que numa aula passada ninguém sabia o que era “dicotomia”? Que tinha essa palavra no texto que a gente estava lendo e nenhum de vocês sabia o que era? Isso é igual à linguagem médica, existem palavras muito específicas e que nós, leigos, não entendemos termos médicos... isso é letramento...

[Trecho do registro do dia: 24/04/2014]

Essa situação exemplificou a dificuldade vocabular dos alunos, também foi observada na aula de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, IES1 em 23/05/2014 (sétima situação). De acordo com excerto descrito:

(D2) Como se fala a palavra ‘gratuito’, classe? (A professora coloca a palavra na lousa). Os alunos não respondem, e retornam com a mesma pergunta:

Alunos: como fala gratuito, professora?

A professora explica a pronúncia correta da palavra (...)

[Trecho do registro do dia: 16/05/2014]

A mesma situação se apresentou em outra aula observada na IES1, em 23/05/2014, também durante a aula de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa:

Em outra situação: Durante o estudo do texto “Maquiagem que vira vício” trazido pela professora para discutir questões relacionadas à produção de textos, observa-se o seguinte diálogo:

(D2) Meninas, qual da diferença entre os termos “concessão” e “privatização”, presentes no texto? Vocês entendem o que é uma concessão?

Aluna 1 – Eu não entendi isso não, professora.

A professora mostra o que o texto diz a respeito desses termos, estabelecendo relações com questões do cotidiano. Ela fala também de vocábulos que causam equívocos ortográficos, como paralisação e mobilização e entrega um texto para cada uma das alunas, para a discussão posterior.

Aluna 2 – O que é diacronia, professora? Eu procurei no dicionário e não encontrei. [Trecho do registro do dia: 23/05/2014]

O trecho acima demonstrou o desconhecimento, por parte dos alunos, de alguns vocábulos que não fazem parte do cotidiano e evidenciou sua pouca familiaridade com textos acadêmicos e jornalísticos, gêneros em que esses vocábulos aparecem com mais frequência. Essa dificuldade, percebida pela pesquisadora durante a observação da aula pode ser comprovada pelas perguntas das alunas à professora, introduzidas pelos termos: “eu não entendi” ou “o que é...”. A necessidade de ler textos acadêmicos como forma de ampliar conceitos, aprender

novos vocábulos e melhorar a linguagem também foi percebida pelos alunos e citada em resposta ao Questionário 2, em seu item 7, conforme as transcrições das respostas:

(A-50) [...] com a leitura fica mais clara a aprendizagem e temos facilidade na escrita e na linguagem.

(A-64) [...] no nosso dia a dia de estudos é cheio de artigos, livros e documentos, são autores repletos de conteúdos e vocábulos novos.

A provável consequência dessa dificuldade no decorrer da vida acadêmica pode significar uma dificuldade significativa em relação à leitura e à compreensão de textos que os alunos precisam ler, isso porque “[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido [...]” (MARTINS, 1993, p. 33) e para que haja esse diálogo é preciso que o leitor conheça os vocábulos presentes no texto ou que saiba inferir seu significado por meio do contexto, o que ficou evidente que alguns dos alunos observados não conseguiam fazer.

5.4.3.3 A formação do leitor

As duas instituições pesquisadas entendem a formação do leitor de maneiras distintas. No PPC da IES1 há a menção desse tema em suas ementas, seja na disciplina de Alfabetização e Letramento em que aparece o tema “O trabalho com a literatura infantil no decorrer do processo de alfabetização” (item 8) ou na ementa de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa que propõe o tema “A literatura infantil e a formação do leitor”(item 10). Isso não acontece em relação à IES2, uma vez que em suas ementas não há menção a nenhum tema específico voltado à leitura e à formação do leitor.

Na oitava situação observada, ocorrida na IES1 no dia 23/04/2014, durante a aula de Alfabetização e Letramento (2ª série), é possível perceber a preocupação do professor (D1) em conhecer o repertório de leituras de seus alunos, por meio das perguntas presentes no próximo excerto:

Nesse trecho da aula, a discussão era sobre a Diversidade de textos e de Suportes. Até esse momento da aula a turma permanecia em silêncio, com comportamento alheio às discussões. O professor faz uma pergunta à turma.

(D1) Vocês conhecem o conto A Bela e a Fera?

Alguns alunos afirmam que sim.

(D1) Este texto traz uma ideia de maniqueísmo, a diferença entre o bem e o mal, que tudo é fantasia, mas é extremamente importante para as crianças.

(D1) Vocês conhecem o livro Os Contos de Perrault? Os contos originais? Os alunos demonstram não conhecer esta obra.

Aluna 1: Professor, é verdade que os clássicos eram originalmente escritos para os adultos?

O professor explica que sim, que estes textos vieram da literatura oral europeia.

(D1): Vocês conhecem o livro Odisseia de Homero? Vocês se lembram da história de Ulisses?

Há um grande silêncio na sala. Os alunos demonstram não conhecer nem a personagem Ulisses e nem a obra citada pelo professor. O professor conta rapidamente o enredo desta obra clássica, assim como a história de Ulisses, fala também do canto das sereias.

Durante os momentos em que o professor ‘conta as histórias’, a turma se transforma. Todos ficam atentos às narrativas do professor, numa mistura de encantamento e curiosidade. O professor continua, citando de trechos de narrativas clássicas: a caverna dos gigantes e do Ciclope, narrativas escritas no ano 800 a.C. Também estabelece uma analogia psicológica, afirmando que esta obra foi escrita para que fosse possível interpretar o comportamento humano.

(D1): Durante esta história, no momento do perigo, o herói nega sua identidade. Isso acontece com a gente também, né? Em segurança, nós assumimos nossa verdadeira personalidade.

Neste momento há uma grande participação da turma. Vários alunos começam a se lembrar de outros textos (não literários) e situações do cotidiano.

(D1): Vocês já ouviram falar em Penélope?

Aluna 2: Já professor, aquela do desenho...

(D1): É, tem um desenho com uma Penélope, mas não é dessa Penélope que eu estou falando. (Risos da turma)

Estou falando da Penélope que tecia um tapete para o marido... (e continua contando as aventuras desta história da personagem). Os alunos ficam abismados com o enredo contado pelo professor.

(D1): Este texto foi escrito por volta do ano 800 a.C. e tem determinado o comportamento das mulheres ao longo da história. Vocês sabem por que houve uma mudança no comportamento feminino?

A classe volta a ficar em silêncio absoluto. Ninguém responde à pergunta do professor. [...]

(D1): Quem já ouviu falar sobre o Império Romano? Quem pode falar um pouco sobre isso?

Não há respostas. Os alunos balançam a cabeça negativamente, aparentando não saberem do que o professor fala.

(D1): No Império Romano havia um homem chamado Alexandre, que fora aluno de Aristóteles (que era grego)...

O professor fala alguns minutos sobre Aristóteles e lança outra pergunta à turma. Os alunos ouvem o professor atentamente.

[Trecho do registro do dia: 23/05/2014]

O trecho descrito, apesar de grande, exemplifica a tentativa constante do professor em realizar um levantamento dos conhecimentos prévios de seus

alunos sobre os clássicos da Literatura Universal. Conforme o professor (D1) avança em seus questionamentos fica evidente que os alunos não conhecem nenhuma dessas obras, embora ser leitor de textos dessa literatura é essencial para a formação de qualquer leitor, independente de sua idade.

Durante o trecho descrito no excerto, o professor (D1) mencionou vários personagens e obras da literatura clássica, desconhecidas dos alunos que, nas palavras de Machado (2002), equivale a dizer que esses alunos desconhecem um “tesouro da humanidade”. Portanto,

Guardada por tanto tempo e reconhecida como um tesouro da humanidade, a cultura grega antiga sempre despertou o entusiasmo de leitores apaixonados, em diferentes épocas históricas. São uma fonte inesgotável, onde sempre podemos beber. Para muita gente, eles são os mais fascinantes de todos os clássicos. Provavelmente são os que mais marcaram toda a cultura ocidental. (MACHADO, 2002, p.26)

Entendendo a criação literária como uma forma de práxis, cabe retomar as palavras de Vasquez (1968, p. 198) ao tratar da práxis produtiva:

Outra forma de práxis é a produção ou criação de obras de arte. [...] na medida em que a atividade do artista não é limitada pela utilidade material que o produto do trabalho deve satisfazer, pode levar ao processo de humanização [...] Por isso, a práxis artística permite a criação de objetos humanos ou humanizados que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humanas, que já se revela nos produtos do trabalho. A obra artística é, acima de tudo, criação de uma nova realidade, e posto que o homem se afirma, criando e humanizando o que toca, a práxis artística ao ampliar e enriquecer com suas criações a realidade já humanizada – é uma práxis essencial para o homem.

De modo geral, a preocupação do docente (D1) em aproximar seus alunos do universo literário, mesmo que seja por meio da narrativa oral de trechos de histórias ou da vida de personagens mitológicos se justifica por entender que os clássicos da literatura são obras de Arte e, portanto, precisam fazer parte do cotidiano escolar dos estudantes, da Educação Básica ao Ensino Superior. Conhecer as obras literárias e, por conseguinte, as obras de Arte, amplia a visão de mundo dos alunos, possibilitando que eles se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem. Marx afirma que “[...] o conhecimento é o

conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria. [...]” (VASQUEZ, 1968, p. 152).

Ao entender a escola como local de ensino e de aprendizagem cuja função principal é a transmissão de conhecimentos historicamente produzidos pelo homem e constituindo a literatura um desses conhecimentos, cabe a afirmativa: os estudantes presentes nas aulas observadas passaram por todo o Ensino Fundamental e Médio sem ter tido contato com esses textos, o que implica em afirmar, em última instância, que a escola que frequentaram não cumpriu uma de suas funções elementares.

Esta conclusão foi obtida ao comparar as horas de observação citadas no excerto anterior e a lista de livros obtida a partir das respostas dos alunos ao item 5 do Questionário 2. Foi possível perceber nessa listagem que nenhuma das obras citadas pelo professor (D1) foi mencionada pelos entrevistados. Outro dado que comprova essa conclusão feita anteriormente parte dos dados obtidos a partir das respostas ao Questionário 2 (Item 3) em que a maioria dos alunos da instituição pesquisada (20,39%) afirmou preferir ler textos da esfera não literária²³.

A preocupação com a formação do leitor se faz presente desde a elaboração das Ementas das disciplinas até à práxis docente, o que pode ser comprovado ao verificar a resposta dos docentes ao item 6 do questionário proposto a eles. Ao responderem à pergunta “Durante as suas aulas, você proporciona aos seus alunos momentos de leitura de diversos gêneros? Quais gêneros são propostos com mais frequência e quais os seus procedimentos?”, os docentes afirmam que

(D1): Proporciono leituras de textos teórico-acadêmicos sobre resultados de pesquisas na área, bem como textos de fundamentação sobre a temática de minha disciplina. Nas atividades práticas, sempre envolvo textos literários da literatura infantil.

(D2): Assumimos a perspectiva de trabalho com gêneros textuais desde o primeiro encontro. Todos os gêneros são contemplados. No entanto, considerando a formação para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (infância), privilegiamos os gêneros que abordam a estrutura ficcional. Muitas são as atividades propostas: leitura de livros; produção textual; dinâmicas que envolvem os elementos da comunicação e a função da linguagem; discussão de gêneros do cotidiano, epistolares, eletrônicos, literários, científicos; apresentação de miniaulas que utilizem os gêneros.

²³ Esses dados foram apresentados na segunda parte do Capítulo 5. Os dados obtidos foram: 20,39% dos alunos da IES1 afirmaram preferir os textos da esfera literária, 13,6% da esfera não literária e 65,2% não souberam definir.

Na nona situação observada, ocorrida na IES1 no dia 16/05/2014, durante a aula de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (3ª série), é verificase o procedimento da professora (D2) em relação à leitura de um livro de literatura infantil, que realizou a leitura em voz alta do livro **Até as princesas soltam pum**, livro trazido pela professora num momento de encantamento conforme excerto a seguir:

*A professora faz a leitura do livro **Até as princesas soltam pum** de Illan Breman. As alunas ouvem atentas à leitura. Elas riem ao final da leitura. A professora mostra as imagens do livro e conversa sobre a leitura realizada. [...]
A4 – Posso ler o livro de novo, professora?[...]
[Trecho do registro do dia: 16/05/2014]*

A atividade descrita chama a atenção dos alunos, fato constatado nos Diários de Observação. A intenção da docente (D2) nesse momento da aula foi discutir algumas questões voltadas à descrição da personagem, mas considera-se a estratégia escolhida por ela adequada para a formação de leitores, mas o texto poderia ser de conteúdo adulto, assim os leitores-ouvintes poderiam questionar o texto lido. Ao pensar na formação de leitores adultos é preciso lembrar que

Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida. Questionar um texto é fazer hipóteses de sentido a partir de indícios levantados [...] e verificar hipóteses. Tal questionamento se desenvolve através de toda uma estratégia de leitura [...] que varia de um leitor para outro e, para um mesmo leitor, de um texto para outro, e, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro [...]. (JOLIBERT, 1994, p.15).

Para a formação de leitores nos Cursos de Pedagogia é preciso um investimento em ações específicas voltadas a ampliação do Universo Literário e da “biblioteca vivida” (FERREIRA, 2008). Nos dois últimos excertos, ao tratarem da formação do leitor, é possível perceber que há a predominância da práxis intencional, uma vez que

[...] a atividade obedece a um objetivo previamente traçado; seu resultado é, portanto, uma objetivação do sujeito prático [...] há uma certa adequação entre seus objetivos ou intenções e os resultados de sua ação. Encontramos-nos, portanto, numa esfera prática que acarreta a intervenção da consciência como processo de realização de uma intenção determinada, no decurso do qual o subjetivo se objetiva, a intenção se realiza [...] ou seja, o realizado corresponde [...] a certa intenção original. (VASQUEZ, 1968, p. 318)

A formação de leitores adultos exige a leitura de textos cujas problemáticas sejam voltadas para o universo adulto, pois somente dessa forma esse texto fará sentido para o leitor (mesmo que seja para o leitor-ouvinte). Conclui-se, portanto, que a práxis docente presente nesse excerto é uma práxis intencional e que a estratégia escolhida pela professora é adequada, pois de acordo com as palavras dos próprios entrevistados, ouvir histórias contadas pelo professor incentiva o aluno a tornar-se leitor. Porém, considera-se que a escolha do texto não é adequada, uma vez que para ampliar os horizontes dos graduandos em relação à leitura é preciso realizar a leitura de textos com temáticas adultas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, que nesse momento se finda, teve como objetivo principal analisar as implicações da práxis docente na formação de professores leitores. Seu universo foi constituído por duas Instituições de Ensino Superior, localizadas ao norte do Estado do Paraná, com a participação de 100 alunos e três professores. O perfil do grupo de estudantes envolvidos nesta pesquisa ficou assim definido: estudantes jovens (79% tinham entre 18 e 25 anos), do sexo feminino (94% eram mulheres), cursando a 1ª licenciatura (95% dos entrevistados) e sem experiência docente (90% dos entrevistados).

De abordagem quali-quantitativa, a análise dos dados gerados durante a pesquisa se deu por meio da análise documental, da análise das respostas obtidas em questionários semiestruturados e de 20 horas de observação de aulas, o que possibilitou estabelecer algumas conclusões que agora se apresentam.

Em relação à análise documental, foi observado que as Matrizes Curriculares dos Cursos, atendem às normativas legais propostas pelas DCN/CP quanto à carga horária das disciplinas. Porém devido à carga horária reduzida das disciplinas de Alfabetização e Letramento, Metodologia de Ensino e Fundamentos Teórico-metodológicos em Alfabetização e Língua Portuguesa, fica inviável a formação de leitores. Isso foi constatado tanto durante as observações realizadas quanto pelas respostas dadas pelos professores ao questionário aplicado. De acordo com os docentes:

(D1) Talvez fosse interessante que houvesse mais tempo para discutir tais práticas, mas com duas aulas apenas por semana, nem sempre é possível o aprofundamento de tais práticas. Fazemos o que é possível. (D2) A disciplina tem carga horária de 72 horas/ano. Acredito ser impossível proporcionar a formação de leitores e produtores de texto em carga horária tão reduzida. Há que se considerar que a maioria dos estudantes chegaram no ensino superior (Pedagogia) sem dominarem tais habilidades.

A análise das Ementas das disciplinas, por sua vez, evidencia uma grande preocupação em abordar conceitos sobre leitura, conceitos de alfabetização e o conceito de letramento em detrimento de situações em que os estudantes possam pensar na alfabetização como um processo permanente de práticas sociais de leitura e de escrita. Ter conhecimento de conceitos é extremamente relevante

para os estudos acadêmicos, porém caberá aos professores relacionar a teoria à prática durante a formação do pedagogo. Além disso, foi possível perceber pela análise das ementas destas disciplinas que a formação de leitores não é sua prioridade.

Numa análise quantitativa das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa (estudantes) aos questionários, foi possível constatar que: 99% dos estudantes se autodeclararam leitores, sendo que 87% afirmaram gostar de ler mas não terem tempo para isso e 12% afirmaram que gostam de ler e por isso leem muito. A média de livros inteiros lidos por ano por esse grupo é de 1 a 3 livros (resposta dada por 62% dos entrevistados) e os “tipos” de textos preferidos por eles são os literários (preferência de 24% dos entrevistados), seguido por textos informativos (17% dos entrevistados). Seus maiores incentivadores em relação à leitura foram seus pais e professores (67% das respostas apresentadas).

Porém, numa análise qualitativa dos dados obtidos por meio dos questionários foi possível obter alguns posicionamentos dos entrevistados em relação à formação de leitores no Curso de Pedagogia e em relação às obras literárias que esses sujeitos já leram, ou ainda, como eles afirmaram terem sido motivados por seus pais e professores em relação à leitura.

Em relação às aulas observadas pela pesquisadora, cabe ressaltar que elas constituíram um Diário de Observação, cujos excertos foram analisados em alguns momentos do capítulo anterior. No decorrer dessas análises foi possível presenciar situações distintas nos dois Cursos de Pedagogia pesquisados, coexistindo variadas formas de práxis: a “práxis burocratizada”, a “práxis reiterativa ou imitativa” e a “práxis intencional”.

Ao se verificar a presença da práxis burocratizada em momentos distintos das aulas, a pesquisadora está se referindo à ideia de uma práxis que não transforma, sendo esse termo pode ser usado para se referir a uma práxis educativa exercida de modo burocrático (VASQUEZ, 1968).

Foram duas situações²⁴ pontuadas no decorrer do capítulo anterior em que esse tipo de práxis ficou evidente. O maior problema da práxis burocratizada reside no fato dela não propiciar a transformação da realidade estabelecida, mas sim sua perpetuação por meio de uma formalização do ato docente. Dessa forma, foi

²⁴ As situações apresentadas nessa pesquisa e que podem ser consideradas como Práxis Burocratizadas ocorreram nos dias 22/05 e 03/06/2014, ambas na IES2 (D3).

possível observar que se fala dos conceitos de leitura e de sua importância, mas não se lê; que se fala sobre as linguagens dos diferentes contextos sociais, mas não se discute a linguagem presente nos diferentes momentos de interlocução em sala de aula.

Em outros dois momentos²⁵ descritos nesta pesquisa, foi possível observar a predominância de uma práxis reiterativa ou imitativa, que pode ser caracterizada pelo fato de

[...] subjetivo se dá como uma espécie de modelo ideal platônico que se plasma ou realiza, dando lugar a uma cópia ou duplicação. [...] o determinante é o modelo; o real só justifica seu direito de existir por sua adequação ao ideal. (VASQUEZ, 1968, p. 257)

De modo geral, a práxis reiterativa ou imitativa pode ser entendida como positiva, pois amplia o que já fora criado. Mesmo que a práxis imitativa seja uma tentativa de apoiar-se numa outra já vivenciada, a segunda jamais será idêntica à primeira, pois ambas ocorrem em situações diferentes e em grupos sociais distintos. Além disso, em determinado momento, ela irá ceder espaço para a existência de uma práxis criadora.

Em outras situações apresentadas²⁶ foi possível observar a existência de uma práxis intencional, na qual se percebe um objetivo previamente traçado e o resultado final desse momento é a adequação entre o objetivo traçado, as mediações ocorridas e seu resultado final. Para Vasquez (1968, p. 318), a práxis intencional pode ser definida como:

[...] uma esfera prática que acarreta a intervenção da consciência como processo de realização de uma intenção determinada, no decurso do qual o subjetivo se objetiva, a intenção se realiza, e o objetivo se subjetiviza; ou seja, o realizado corresponde [...] a certa intenção original.

Antes de concluir essa seção, caberão algumas considerações quanto à formação de leitores. Para que seja possível ter êxito na formação de leitores é necessário que se efetivem ações docentes voltadas para a leitura e a discussão de

²⁵ As situações apresentadas nessa pesquisa e que podem ser consideradas como Práxis Reiterativa ou Imitativa ocorreram nos dias 24/04; 29/05/2014, ambas na IES1 (D1).

²⁶ As situações apresentadas nessa pesquisa e que podem ser consideradas como Práxis Intencional ocorreram nos dias 23/04; 24/04; 25/04; 16/05 e 23/05, todas na IES1 (D2)

textos de gêneros diversos, de preferência literários, envolvendo ativamente os alunos por meio das leituras propostas e da participação em discussões que visam o estabelecimento de um diálogo entre leitores e texto, numa perspectiva de práxis reflexiva (que vise a transformação da realidade posta)

Alguns fatores dificultadores, presentes no cotidiano dos Cursos de Pedagogia analisados interferem, de maneira decisiva, na formação de leitores. Inicialmente, para que se possam realizar as ações descritas acima, é preciso tempo didático, que de acordo com os docentes entrevistados é um tempo reduzido, o que dificulta esse trabalho de formação.

Outro fator dificultador está no envolvimento ativo dos estudantes nos momentos em que se façam necessárias a leitura e a discussão de textos lidos. De acordo com o que foi observado pela pesquisadora, em muitos momentos os estudantes demonstram apatia, cansaço e até desinteresse em relação ao tema abordado em sala de aula, por este estar muito distante dos conhecimentos desses alunos. Ao serem questionados sobre qual seria a maior dificuldade para trabalhar com a leitura com seus alunos, os docentes entrevistados afirmaram:

(D1) O fato de os meus alunos não gostarem muito de ler, em sua maioria.

(D2) Os estudantes não têm o hábito de ler e não têm intenção de adquiri-lo. Proponho até que leiam gibis e, com dor no coração, até livro de autoajuda desde que leiam.

Por fim, cabe retomar o objetivo principal dessa pesquisa, que foi analisar as implicações da práxis docente na formação de professores leitores. De acordo com a pesquisa que aqui se finda, os dois Cursos de Pedagogia analisados estão ainda bem distantes de formar professores-leitores, seja pelo distanciamento dos estudantes em relação à leitura; pela reduzida carga horária disciplinas voltadas para o ensino da leitura e à formação do leitor; por causa do foco das disciplinas analisadas não ser a formação de leitores e, sobretudo, pela quase inexistência de uma práxis docente voltada à transformação da realidade atual.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Quem lia no Brasil Colonial? In: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO. n. 24. Campo Grande / MS, set.2001.

ABREU, Márcia. Quem lia no Brasil Colonial? In: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO. n. 24. Campo Grande / MS, set.2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. **Caderno de formação: formação de professores – didática geral**, São Paulo, vol.11, São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, p. 104 – 116. 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1970.

AMORIN, Drummond. **Beto, o Analfabeto**. Sabará, MG: Dubolsinho, 2008.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, nº 113, p. 51-64. Julho / 2001.

ARENA, D. B. e MILLER, S. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. **Ensino em Re-Vista**, v.18, n.2, p.341-353, jul./dez. 2011.

ARNONI, Maria Eliza; ALMEIDA, José Luiz Vieira de; OLIVEIRA, Edilson Moreira. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

ARNONI, Maria Eliza B.; SANTANA, Bruna B.; PAVEZI, Natalia P. **Metodologia da Mediação Dialética: uma forma de compreender o ensino e a aprendizagem como totalidade da aula**. 2008.

BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992

BARBOSA, Leslie Felismino. **Concepções teórico-práticas de professores e estudantes acerca da formação de leitores no Ensino Médio**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

BARBOSA, Livia. **Sociedade do consumo**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BICALHO, Márcia. A fé, a lei e o rei: retratos da leitura no Brasil Colonial. In: IX Encontro do Celsul Anais... Palhoça, S.C.: Universidade do Sul de Santa Catarina. 2010.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. 144p.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: UNESP, 1998. 160 p.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, 106 p..

FERREIRA, Eliane Ap.Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma *biblioteca vivida***. 300p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis, 2008.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

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

GARCIA, Aline Telles. **A formação do leitor por professores participantes do Programa “Ler e Escrever”**: significados atribuídos e implicações. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out.-dez.2010.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil.** São Paulo: Planeta do Brasil. 2007. 367 p.

GUIMARÃES, Hélio de S.. **Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século XIX.** São Paulo: EDUSP, 2004.

JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.** Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOUBE, Vincent. **A leitura.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KIKUCHI, Fabiana Lumi. **A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, UEL, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 25ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMANN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

LENIN, Vladimir Ilyich. **Os cadernos sobre a dialética de Hegel.** Lisboa: Minerva, 1975.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2ªed. São Paulo: Centauro, 2004.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** São Paulo: Ática, 2002.

LIMA, Alceu de Amoroso. **Memórias improvisadas: diálogos com Medeiros Lima.** Petrópolis: Vozes, 1973.

LUDKE, M. e ANDRE M.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986. 99 p.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACIEL, Aline Guilherme. **Motivação e Intervenção em Estratégias de Aprendizagem para Compreensão Leitora**. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. Estudos do Texto e do Discurso. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Ano 4, n.6, mar. 2006. Disponível em http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_6/entrevista_maignueneau .> Acesso em: 30/01/2015.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MORAES, Marcos Antônio de (org.). **Correspondência Mário de Andrade & Manoel Bandeira**. São Paulo: EDUSP/IEB, 2001.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, A. Ap. Angeli. A compreensão de texto e desempenho acadêmico. **Revista de Psicologia da Vetor Ed.**, v.7, nº1, jan. 2006.

PASSIANI, Enio. Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato, o público leitor e a formação do campo literário no Brasil. **Revista Interfaces: Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 7, p. 245-270, jan/jun 2002.

PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009. 96 p.

RAMOS, Ana Claudia. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. 2011.

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

REZENDE, Lucinéa. **Literatura infantojuvenil: aboradagens teórico-práticas**. Londrina: EDUEL, 2011. 160 p.

ROSA, Flávia Goulart M. G. Os princípios da inserção do livro no Brasil. In: PORTO, C.M. org. **Difusão e Cultura científica: alguns recortes**. Salvador, : EDUFBA, 2009, 230 p. Disponível em: [http // books. scielo.org](http://books.scielo.org) Acesso em: 22/08/2014

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA. Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da Leitura**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da Leitura.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SUBA, Luciane Aparecida. **O ensino da leitura e da escrita: uma questão que perpassa a formação do pedagogo.** 2012. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina. 2012

VASQUEZ, Adolfo Sanchez Vasquez. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, L. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERKMEISTER, D. N. **A formação do leitor de literatura: histórias de leitores.** Tese (Doutorado) –PUCRS, Porto Alegre, 1993.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Sistema e-MEC**: Sistema de regulação do Ensino Superior. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>.>Acesso em:05/10/2012c.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 01 de 15/05/2006, Artigo 7º.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 01 de 15/05/2006, Art. 2º, §1º.

BRASIL, 2006. Resolução CNE/CP nº 01 de 15/05/2006, Artigo 7º.coloque nas referências dispõe sobre a carga horária mínima para os cursos de Pedagogia.

BRASIL, 2006 - Resolução nº 01 de 15/05/2006, Artigo 6º, § 2ª, Parágrafo I

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional: lei 9394/96. Brasília, 1996.

DIARIO OFICIAL DA UNIÃO. Resolução CNE/CP 1/2006. Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

Resolução CNE/CP nº 01 de 15/05/2006, Art. 2º, §1º.

SITES PESQUISADOS

<http://cod.ibge.gov.br> acesso em 10/09/2014.

<http://cod.ibge.gov.br> acesso em 10/09/2014.

<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/> Acesso: 20/12/14

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/> Acesso: 20/12/14

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/> Acesso: 20/12/14

<http://cod.ibge.gov.br> Acesso: 10/09/2014.

<http://portal.inep.gov.br/> Acesso: 10/09/2014.

<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0> Acesso: 16/08/2014

<http://algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm> Acesso: 20/01/2015

www.origemdapalavra.com.br acesso em 20/12/2014

www.portal.inep.gov.br Acesso em 20/12/2014

www.origemdapalavra.com.br Acesso: 20/12/2014

[www.fnde.gov.br/programas/livros-didático](http://www.fnde.gov.br/programas/livros-didatico) Acesso: 23/08/2014

www.ibge.gov.br Acesso: 23/08/2014

www.idgnow.com.br/internet/2012/12/14 Acesso: 24/08/2014.

www.seriesestatisticas.ibge.gov.br/series Acesso: 23/08/2014.

www.indexmundi.com Acesso: 23/08/2014.

APÊNDICES

APÊNDICE B



A LEITURA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR.

Kátia Andrade Inez Silva

Mestranda em Educação – UEL

Profª. Drª. Sandra Ap. Pires Franco (Orientadora)

Docente do Departamento de Educação - UEL

QUESTIONÁRIO 2

Nome completo: _____

Curso que frequenta: Pedagogia () IES 1 () IES 2

1. Você gosta de ler?

- () sim, gosto muito de ler e por isso leio muito
 () sim, gosto de ler mas quase não tenho tempo
 () não gosto de ler

2. Quais “tipos de livros” você mais gosta de ler?

- () com textos literários (voltados para as crianças)
 () com textos literários (voltados para adultos)
 () com textos informativos
 () com textos de auto-ajuda
 () com textos acadêmicos (sugeridos pela faculdade)

3. Quais “gêneros” você mais gosta de ler?

- () Gosto de ler contos policiais
 () Gosto de ler contos de assombração ou de terror
 () Gosto de ler romances
 () Gosto de ler histórias em quadrinhos
 () Gosto de ler notícias e reportagens em jornais e revistas
 () Gosto de ler revistas de atualidades

4. Se pensarmos na leitura por prazer, você pode afirmar que lê em média:

- () de 01 a 03 livros por ano
 () de 04 a 06 livros por ano
 () de 06 a 12 livros por ano
 () não consigo ler nenhum livro inteiro por ano

5. Em sua trajetória escolar, você teve experiências de leituras obrigatórias, propostas pela escola, com diferentes finalidades. Escreva pelo menos um título de livro literário que você tenha lido ao longo de sua vida escolar:

a-) No Ensino Fundamental: _____

b-) No Ensino Médio: _____

c-) Na Universidade: _____

6. Em sua infância e adolescência, quem você considera ter sido seu maior incentivador para se tornar leitor. Como esta pessoa faz te incentivou?

7. Você acha que a faculdade de Pedagogia forma leitores?

Sim Não

Justifique sua resposta



APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

1. Qual sua idade:

<input type="checkbox"/> De 25 a 35 anos	<input type="checkbox"/> De 35 a 45 anos
<input type="checkbox"/> De 45 a 55 anos	<input type="checkbox"/> Acima de 55 anos

2. Em relação à sua formação:

<input type="checkbox"/> Especialização lato sensu	<input type="checkbox"/> Mestrado completo
<input type="checkbox"/> Doutorado completo	<input type="checkbox"/> Pós doutorado completo

3. Em relação ao seu tempo de docência no Ensino Superior:

<input type="checkbox"/> Menos de 5 anos	<input type="checkbox"/> De 5 a 10 anos
<input type="checkbox"/> De 10 a 20 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 20 anos

4. Você considera que os encaminhamentos dados durante suas aulas têm contribuído para a formação de professores capazes de trabalhar com a leitura e a produção de textos nas salas de Ensino Fundamental? Em que proporção?

5. Você acredita que a ementa da sua disciplina proporciona a formação de alunos leitores e produtores de textos?

<input type="checkbox"/> Sim, totalmente	<input type="checkbox"/> Sim, parcialmente
<input type="checkbox"/> Não	

Explique sua resposta:

6. **Durante suas aulas**, você proporciona aos seus alunos momentos de leitura dos mais diversos gêneros?

<input type="checkbox"/> Sim, em todas as aulas	<input type="checkbox"/> Sim, às vezes
<input type="checkbox"/> Não proporciono	

Em caso afirmativo, informe:
Quais gêneros são propostos com mais frequência durante estes momentos e quais os procedimentos utilizados por você?

7. Durante suas aulas, você proporciona momentos voltados para o **ensino da produção de textos**?

<input type="checkbox"/> Sim, em todas as aulas
<input type="checkbox"/> Sim, às vezes
<input type="checkbox"/> Não proporciono

Em caso afirmativo, informe:
Quais gêneros textuais são propostos, com mais frequência, durante estes momentos e quais os procedimentos que você utiliza?

8. Você considera que o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade em que trabalha contribui para formar professores que saberão trabalhar com a produção de textos em sala de aula?

() Sim, completamente () Não
() Sim, parcialmente () Não sei responder

Em caso afirmativo, a que isso se deve?

9. Você considera que seus alunos da graduação sejam bons produtores de textos?

() Sim, eles produzem textos muito bons.
() Sim, produzem textos, mas ainda precisam de muitas orientações.
() Eles têm muita dificuldade em produzir textos.

Cite quais os gêneros que você considera que eles produzam com mais eficiência.

10. Para você, qual a maior dificuldade para trabalhar com produção de textos com seus alunos da graduação?

11. Você considera que o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade em que trabalha contribui para formar professores que saberão trabalhar com a leitura em sala de aula?

() Sim, completamente () Não
() Sim, parcialmente () Não sei responder

Em caso afirmativo, a que isso se deve?

12. Para você, qual a maior dificuldade para trabalhar com a leitura de textos com seus alunos da graduação?

Data: _____ / _____ / 2014

Nome: _____
Assinatura: _____

ANEXOS

ANEXO A
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



Universidade
Estadual de Londrina



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 5231

Parecer CEPUEL:	124/2014
CAAE:	32447614.8.0000.5231
Data da Relatoria:	31/07/2014
Pesquisador(a):	Sandra Aparecida Pires Franco
Unidade/Órgão:	CECA - Departamento de Educação
<p>Prezado(a) Senhor(a):</p> <p>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:</p> <p>"Da avaliação à regulação do ensino e à autorregulação da aprendizagem: concretizando possibilidades".</p>	
<p>Situação do Projeto: Aprovado</p> <p>Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEPUEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.</p>	
<p>Londrina, 31 de julho de 2014.</p>  <p>Prof. Dra. Paula Mariza Zodu Alliprandini Vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos Universidade Estadual de Londrina</p>	



ANEXO B

**TERMO DE RELEVÂNCIA DA PESQUISA
INFORMAÇÃO**

Informamos para os devidos fins que **Kátia Andrade Inez Silva**, CPF 158.789.208-16 é aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina e pertencente ao Projeto de Pesquisa: “Formação docente em Pedagogia e Letras no Paraná: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa em foco”, cadastrado na PROPPG da instituição, sob nº 08085, coordenado pela Prof.^a Dra. Lucinea Aparecida de Rezende e orientada pela prof.^a Sandra Aparecida Pires Franco, CPF 752.687.289-20, docente do Programa de Pós-Graduação.

Como aluna do Programa, a exigência é a de que efetue uma pesquisa acadêmica relevante para a sociedade vigente. Assim, para que possa efetuar sua pesquisa, solicitamos a sua permissão para que a aluna tenha acesso e contato com os professores e alunos da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa de sua instituição. Este Projeto está voltado ao ensino de Língua Portuguesa e à Formação de Professores, particularmente no que diz respeito à organização da disciplina **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa – MELP** –, qualquer que seja o nome que ela receba (para nós, pesquisadores, será sempre MELP), com foco em leitura e escrita, nos cursos de Pedagogia e Letras. Como questão central, delimitamos o problema: como se configuram as disciplinas de **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa – MELP** – nos cursos de **Pedagogia e Letras, nas Universidades Estaduais e Federais do Estado do Paraná?** Quais as implicações para o ensino e para a pesquisa a respeito do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, oriundos dos diferentes encaminhamentos dados nos cursos mencionados? Entende-se que analisar sistematicamente essa formação pode contribuir para a compreensão dos procedimentos por meio dos quais é possível formar professores, aptos para encontrar soluções criativas para os desafios que os alunos da Educação Básica e do Ensino Fundamental têm apresentado cotidianamente. Trata-se de observar como se apresentam as disciplinas nos dois cursos propostos nas Universidades Estaduais e Federais do Estado do Paraná, pois estas realizam a formação dos professores de Língua Portuguesa. Para que seja possível traçar o perfil dessas disciplinas, investigando como elas são concebidas e desenvolvidas nos cursos em que estão inseridas, será efetuado um estudo dos saberes e práticas, atualmente mobilizados a partir das disciplinas nomeadas nesta proposta com a sigla MELP, pois se acredita que os recortes efetuados irão permitir a identificação da concepção acerca do ensino de Língua Portuguesa assumida hoje e isso propicia espaço e indicadores para reflexão sobre sua adequação às exigências do século XXI e do cotidiano escolar em que o futuro professor vai exercer sua profissão. Diante do exposto, a presente pesquisadora terá como *locus* a Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus de Cornélio Procópio e Jacarezinho, para poder completar a pesquisa em âmbito paranaense.

Atenciosamente.

Londrina, 16 de Abril de 2014.

Sandra Aparecida Pires Franco
Orientadora e Professora
do Programa de Pós-Graduação
do Mestrado em Educação
da Universidade Estadual de Londrina

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a): _____

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa:

“A LEITURA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES DA PRÁXIS DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR” realizada na “Universidade Estadual de _____” através do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL.

O objetivo da pesquisa é verificar a relação entre a prática presente os cursos de licenciatura em Pedagogia e quais as implicações destas práticas docentes na formação de professores leitores e produtores de textos.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo ao questionário anexo, que contém perguntas objetivas e dissertativas. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o maior absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são: fornecer dados acerca do trabalho realizado em sala de aula voltado para a leitura e para a formação do leitor e, assim, colaborar com as discussões sobre estes conteúdos nos cursos de licenciatura. Informamos que esta pesquisa não traz riscos aos seus participantes.

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

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Kátia Andrade Inez Silva. Endereço: Rua João Ferreira, 256 – Jardim Morumbi. Telefone: (018) 9743-2753, e-mail: katiandrade2@bol.com.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Koch, nº 60, no telefone 3371-2490 ou por e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao(a) senhor(a).

_____, ____ de _____ de 2014.

Pesquisador Responsável: Kátia Andrade Inez Silva - RG: 26.401.020-6

Eu, _____, RG _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima. Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO D

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu **Kátia Andrade Inez Silva, brasileira, casada, professora, inscrita no CPF/ MF sob o nº 158789208-16**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “**A LEITURA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: IMPLICAÇÕES DA PRAXIS DOCENTE NA FORMAÇÃO DO LEITOR**”, a que tiver acesso nas dependências dos Campi Jacarezinho e de Cornélio Procópio da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-se para si ou para outrem de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-se por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por seu intermédio, e obrigando-se, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da tecnologia, acima mencionada.

A vigência da obrigação de confidencialidade e sigilo, assumida pela minha pessoa por meio deste termo, terá a validade enquanto a informação não for tornada de conhecimento público por qualquer outra pessoa, ou mediante autorização escrita, concedida à minha pessoa pelas partes interessadas neste termo. Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Londrina, 10 de abril de 2014.

ANEXO E

MATRIZ CURRICULAR²⁷ – LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – IES1

SÉRIE	Componente Curricular	Aulas	C.horários
1ª SÉRIE	Filosofia da Educação I	04	144 h.
	Sociologia da Educação	02	72 h.
	Psicologia da Educação I	02	72 h.
	História da Educação	04	144 h.
	Didática: fundamentos e trabalho docente	04	144 h.
	Políticas Públicas em Educação	02	72 h.
	Organização e trabalho pedagógico: Introdução à Pedagogia	02	72 h.
	Atividade acadêmico-científico-cultural (AACC)	----	60 h.
2ª SÉRIE	Filosofia da Educação II	02	72 h.
	Psicologia da Educação II	04	72 h.
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	02	72 h.
	Fundamentos Teóricos e Políticos da Educação Infantil	02	72 h.
	Metodologia de Pesquisa em Educação	02	72 h.
	História da Educação Brasileira	02	72 h.
	Alfabetização e Letramento	02	72 h.
	Organização e trabalho pedagógico: Gestão Escolar I	02	72 h.
	Organização e trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos	02	72 h.
Atividade acadêmico-científico-cultural (AACC)	----	60 h.	
3ª SÉRIE	Metodologia do Ensino de Matemática	02	72 h.
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	02	72 h.
	Currículo e Avaliação	02	72 h.
	Políticas, Educação e Diversidade	02	72 h.
	Educação e Ludicidade na Infância	02	72 h.
	Planejamento da Pesquisa em Educação	02	72 h.
	Organização e trabalho pedagógico: Gestão Escolar II	02	72 h.
	Estágio ²⁸ Supervisionado na gestão escolar e não-escolar	----	*
	Estágio Supervisionado na Educação Infantil	----	*
	Organização e trabalho docente com crianças de 4 a 5 anos	----	*
	Atividade acadêmico-científico-cultural (AACC)	----	65 h.
4ª SÉRIE	Metodologia do Ensino da Arte	02	72 h.
	Metodologia do Ensino de Educação Física	02	72 h.
	Metodologia do Ensino de Ciências	02	72 h.
	Metodologia do Ensino de Geografia	02	72 h.
	Metodologia do Ensino de História	02	72 h.
	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	02	72 h.
	Fundamentos Teóricos e Políticos da Educação Especial	02	72 h.
	Trabalho e Educação	02	72 h.
	Tecnologia e Educação	02	72 h.
	Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ens. Fundamental	----	*
	Atividade acadêmico-científico-cultural (AACC)	----	65 h.
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	----	150 h.	

Matriz aprovada pelo Parecer CEE nº773/2005, de 09/12/2005, com alterações no Parecer CEE 45/2006 de 09/03/2006 e adequações feitas pelo Colegiado em outubro de 2011.

²⁷ A carga horária dos componentes curriculares que compõem esta Matriz Curricular está de acordo com suas respectivas Ementas.

²⁸ O aluno deve realizar 400h de Estágio Supervisionado Obrigatório no decorrer do curso.

ANEXO F			
MATRIZ CURRICULAR ²⁹ – LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – IES2			
SÉRIE	Componente Curricular	Aulas	C.horária
1ª SÉRIE	Metodologia da Pesquisa Científica	02	72 h.
	Filosofia Geral	02	72 h.
	História da Educação	02	72 h.
	Sociologia Geral	02	72 h.
	Psicologia Geral	02	72 h.
	Filosofia da Educação	02	72 h.
	Didática	02	72 h.
	Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira	02	72 h.
	Português	02	72h.
	Organização da Escola	02	72h.
	Atividades acadêmicas científicas e culturais (AACC) ³⁰	----	-----
2ª SÉRIE	Filosofia da Educação Brasileira	01	144 h.
	Sociologia da Educação	04	144 h.
	Psicologia da Educação	04	144 h.
	Didática	02	72h.
	História da Educação Brasileira	04	144 h.
	Educação Especial e Inclusão	02	72h.
	Atividades acadêmicas científicas e culturais (AACC)	----	----
3ª SÉRIE	Fundamentos da Educação Infantil	02	72 h.
	Metodologia da Educação Infantil	04	144 h.
	Planejamento e Avaliação em Educação	02	72 h.
	Orientação de Estágio	02	72 h.
	Fundamentos Teórico-Metodológicos em Arte e Ed.	04	144 h.
	Física		
	Planejamento e Organização do Trabalho de Conclusão de Curso	02	72 h.
	Fundamentos da Gestão Escolar	02	72 h.
	Alfabetização e Letramento	02	72 h.
	Estágio Supervisionado ³¹	----	----
Atividades acadêmicas científicas e culturais (AACC)	----	----	
4ª SÉRIE	Fundamentos Teórico-Metod. em Matemática e Ciências	04	144 h.
	Fundamentos Teórico-Metod. em Educação de Jovens e Adultos	02	72 h.
	Fundamentos Teórico-Metod. em Alfabet. e Língua Portuguesa	04	144 h.
	Orientação de Estágio	02	72 h.
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	02	72 h.
	Fundamentos Teórico-Metod. em História e Geografia	04	144 h.
	Planejamento e Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso II	02	72 h.
	Atividades acadêmicas científicas e culturais (AACC)	----	----
	Estágio Supervisionado	----	----

Matriz aprovada pelo Parecer CEE nº96/10, de 10/02/2010, e readequada pela Resolução CUP nº017/09, de 15/12/09

²⁹ A carga horária dos componentes curriculares que compõem esta Matriz Curricular está de acordo com as Ementas das disciplinas.

³⁰ Ao final do curso o aluno deve ter realizado 200 h. de Atividades acadêmicas científicas e culturais.

³¹ O aluno deve realizar 400h de Estágio Supervisionado Obrigatório no decorrer do curso.