

**REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES E  
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE  
PARTICULAR**

**JOSIANI MADALOSSO ROSA**

**REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES E  
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE  
PARTICULAR**

**JOSIANI MADALOSSO ROSA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz  
Co-Orientador: Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal

370  
R788r

Rosa, Josiani Madalosso.

Representações e práticas de leitura de professores e estudantes do curso de Pedagogia de uma faculdade particular / Josiani Madalosso Rosa. – Presidente Prudente, 2014. 141f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2014.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz

Co-Orientador: Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal.

1. Representação Social. 2. Práticas de Leitura. 3. Leitura. 4. Curso de Pedagogia. I. Título.

**JOSIANI MADALOSSO ROSA**

**REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DE PROFESSORES E  
ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE  
PARTICULAR**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Presidente Prudente, 12 de fevereiro de 2014

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente-SP

---

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho  
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste  
Presidente Prudente-SP

---

Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -  
Unesp  
Assis-SP

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa aos meus pais amados, José Flávio Rosa e Rivalda Madalosso Rosa, e a Leonardo Aguerri Degasperi que tanto acreditaram e me ajudaram a concretizar o sonho de ser mestre.

## AGRADECIMENTOS

A Deus que, sabedor e conhecedor de tudo, conduziu meus passos e me deu condições de chegar até aqui e poder concretizar um sonho antigo. Além disso, tenho profunda gratidão aos meus pais que vivenciaram este mestrado comigo, dispendo seu carinho, tempo e sendo grandes parceiros nas muitas e cansativas viagens que fizemos juntos. O que teria sido de mim sem eles!

A Leonardo Aguerri Degasperi pela confiança em mim, pela ajuda incalculável e por acreditar que eu conseguiria atingir o meu desejo.

Não poderia deixar de agradecer imensamente ao meu orientador prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal que me inseriu na vida acadêmica proporcionando-me momentos de muito aprendizado e reflexão sobre minha prática profissional e sobre minha vida. À orientadora profa. Dra. Érika Porceli Alaniz obrigada pelas imensas contribuições a esse trabalho.

Aos professores e alunos da faculdade entrevistada. À coordenadora do curso de Pedagogia sempre prestativa e atenciosa comigo.

Aos professores da banca pela grande contribuição com seus comentários pertinentes e experientes.

Aos professores da pós sempre gentis e prontos para nos ajudar e acalmar nossos corações agitados.

Aos amigos que fiz, aos funcionários maravilhosos, à Ina linda e sempre solícita, à Sueli que me acolheu tão bem: muito obrigada do fundo do meu coração.

“Ler o/no mundo contemporâneo requer parar... olhar... decifrar... pensar...  
argumentar consigo mesmo...

Requer manusear... sentir o cheiro... apreciar as cores, as sombras, as  
luminosidades...

Requer deixar o olhar vagabundo vagando a página... vagando o mundo.

Tantas reticências, direis, não há lugar para elas no mundo contemporâneo; talvez  
essa seja a ideia de leitura a perseguirmos no mundo, num tempo histórico em que a  
rapidez impera, e com ela, um tanto de superficialidade nos fazeres cotidianos,  
também na leitura”.

(Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo)

## RESUMO

### **Representações e práticas de leitura de professores e estudantes do curso de Pedagogia de uma faculdade particular.**

Quando estudamos sobre práticas de leitura nos é possível entrar nas estruturas de sentido de uma cultura e de uma sociedade e, com isso, podemos encarar e compreender como as representações socioculturais formam e conduzem a vida das pessoas. Dessa forma, é possível entender como as construções de sentido podem caracterizar movimentos anti-hegemônicos e de resistência. Com base nessa premissa, a presente pesquisa tem por objetivo identificar e verificar como as representações sobre leitura de professores e alunos, de um curso de Pedagogia de uma faculdade particular, contribuem para a constituição da *práxis* de uma formação em Licenciatura. A pesquisa de tal tema no âmbito do ensino superior justifica-se pelo fato de permitir questionar, refletir e problematizar a leitura neste estágio de escolarização. Para que atingíssemos nosso objetivo, elegemos a pesquisa qualitativa e a entrevista, gravada em áudio e transcrita, nos serviu como instrumento para a obtenção dos dados. Selecionamos quatro professores e dez alunos do curso de Pedagogia, sendo cinco alunos do primeiro e cinco do último semestre do curso nos períodos diurno e noturno. A partir da obtenção das respostas dadas por alunos e professores foram realizadas análises que, apoiando-se no referencial teórico híbrido, pautado por estudos advindos das áreas da Leitura, da História da Leitura, da Educação, da Sociologia entre outros, nos permitiu refletir sobre as representações de leitura dos sujeitos investigados. Como resultado, foi possível perceber que a própria constituição do ensino superior, em especial do curso de Pedagogia, se reflete na prática de leitura de alunos e professores do curso na forma de mediações que acabam por determinar o trato com a leitura de forma muito superficial e limitada e que merece atenção por parte de todos os envolvidos já que tais profissionais serão propagadores da leitura no âmbito da educação infantil e do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Representação Social. Práticas de Leitura. Leitura. Curso de Pedagogia.



## ABSTRACT

### **Teachers' and students' Representations and reading practices from a Pedagogy course in a private college.**

When we study about reading practices it's possible to get in the structures of meaning in a culture and society and because of this we face and understand how sociocultural representation guides people's life. Thus, it's possible for us to understand how the construction of meaning can characterize anti-hegemonic and resistant movements. Therefore the present research aims at identifying and verifying how teachers' and students' representations of reading contribute to build up their *praxis* in a Pedagogy course from a private college. The study of this theme in a higher education level allows questioning, reflecting on and discussing the reading process at this stage of schooling. Four teachers and ten students from the Pedagogy course, belonging to the first and last semesters (morning and evening groups) were selected. The research is qualitative and audio recorded and interview transcripts were used as research tools. Once the data were obtained, from the subjects' responses, they were analyzed according to theoretical remarks previously studied. This provided insights, that based on studies from Reading, Reading History, Education, Sociology areas etc allow us to reflect on the subjects' social representations of reading. As a result, it was possible to claim that the constitution of the higher education level, especially Pedagogy course, reflects on teachers and students reading practices and determine the way they treat reading as a superficial and limited view of the reading process and that the reading practice in the Pedagogy course deserves to have the attention of all the involved people as they will spread reading in the kindergarten and elementary school levels.

**Keywords:** Social Representation. Reading Practices. Reading. Pedagogy Course.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1 – Ensino Superior no Brasil e o Curso de Pedagogia.....	19
1.1 Panorama do Ensino Superior no Brasil.....	19
1.2 O curso de Pedagogia no Brasil.....	30
CAPÍTULO 2 – História da Leitura e Tipos de Leitores .....	39
2.1 Práticas de Leitura e Formação do Sujeito.....	50
CAPÍTULO 3 – O Curso Escolhido, Sujeitos e suas Representações .....	57
3.1 O cenário da pesquisa .....	57
3.2 Os professores e suas representações.....	63
3.3 Práticas de leitura dos professores .....	70
3.4 Os alunos e suas representações.....	85
3.5 Práticas de leitura dos alunos.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS. ....	99
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES	
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113
Apêndice B - Roteiro de Entrevista com Professor .....	115
Apêndice C - Roteiro de Entrevista com Aluno .....	116
Apêndice D - Transcrição de Entrevista com professores.....	117
Apêndice E - Transcrição de Entrevista com alunos do Primeiro Período .....	126
Apêndice F - Transcrição de Entrevista com alunos do Sétimo Período.....	132

## INTRODUÇÃO

Estudar a leitura é conscientizar-se de que ela funciona “como veículo de construção do conhecimento, é um valor, um poder e como tal é que se torna objeto de controle social” (BARBOSA, 1998, p. 61-2). A leitura pensada nessa perspectiva remete-nos, por conseguinte, à movimentação no que Bourdieu (2004) define como sendo um *campo*. Para o estudioso, *campo* é o universo no qual se inserem os agentes e as instituições responsáveis por produzir, reproduzir ou, ainda, difundir elementos socialmente marcados, entre os quais destacamos a arte, a ciência e a literatura. A autonomia e destaque no *campo* implicam em uma relação harmônica e bem resolvida com o *capital cultural*<sup>1</sup>, isto poderá possibilitar uma posição do sujeito e, talvez, de poder deste sujeito no interior do campo.

Assim, objetivamos em nossa pesquisa, observar, no curso de Pedagogia, as representações de leitura no ambiente sociocultural dos docentes e dos alunos formuladas pela instituição faculdade, ou seja, o local social em que ocorre o processo de formação de profissionais, no caso de nossa investigação, profissionais cuja expectativa encontra-se no cerne das relações didáticas.

O estudo sobre a leitura e suas práticas possibilita-nos entrar nas estruturas de sentido de uma cultura e de uma sociedade e, com isso, nos ajuda a compreender como as representações socioculturais formam e conduzem a vida das pessoas. Dessa forma, torna-se possível entender como as construções de sentido podem caracterizar movimentos anti-hegemônicos e de resistência.

Nesse âmbito, nosso trabalho busca compreender as representações de leitura de alunos e de professores do curso de Pedagogia no primeiro e no último semestres em uma faculdade particular do interior do Estado de São Paulo. A escolha pela faculdade particular foi em decorrência de que esta está mais suscetível às diretrizes impostas pelos órgãos reguladores, pois estão entre àquelas

---

<sup>1</sup> Entendemos capital cultural como o sujeito, por meio das suas representações sobre leitura, agrega novos significados e revê os já existentes pela interação proporcionada pelo capital cultural. Sendo assim, nos fica mais clara a discussão que Bourdieu promove a respeito da ideia de que a cultura escolar acaba se tornando um instrumento de dominação e que como tal acaba por excluir aqueles que não tiveram acesso ao mesmo capital. O capital cultural, todavia, pode ser incorporado (recebido da família e das relações sociais que mantemos com a igreja, a sociedade entre outros), objetivado (sob a forma de bens culturais, tais como livros, dicionários, instrumentos, máquinas e obras de artes) e institucionalizado (certificados, diplomas).

que mais são avaliadas e fiscalizadas pelo Ministério da Educação (MEC). Ademais o curso de Pedagogia vem ganhando expressividade devido ao grande número de alunos que se matriculam ano a ano nas instituições de ensino superior, em especial nas faculdades particulares do país; e para complementar, há o fato de a pesquisadora conhecer mais profundamente a instituição já que trabalha nela há algum tempo. A pesquisa de tal tema no ambiente do ensino superior justifica-se pelo fato de permitir questionar, refletir e problematizar os aspectos de leitura neste estágio de escolarização.

Lançamos como problemática principal identificar e verificar como as representações sobre leitura de professores e alunos do curso de Pedagogia contribuem para a constituição da *práxis* de uma formação em Licenciatura. Para tanto, consideramos importante subdividir a investigação em alguns momentos que nos auxiliaram na compreensão das representações de leitura desses sujeitos. Portanto, nosso percurso será delimitado pelas seguintes etapas.

A primeira delas concentra-se em caracterizar as discussões sobre o ensino superior no Brasil, em especial o privado, e a partir daí situar o curso de Pedagogia. Destacamos, todavia, que situamos a discussão historicamente tanto no âmbito do ensino superior brasileiro, quanto no curso de Pedagogia porque acreditamos que as mudanças decorridas em virtude das reformas e das leis nacionais repercutiram nos efeitos de sentidos, que pudemos observar ao longo de nossas análises, atribuídos à discussão sobre as representações de leitura e também sobre as práticas de leitura dos professores investigados. Destarte, elucidamos reflexos de uma formação aligeirada dos futuros professores, a modulação da identidade do curso de Pedagogia, além de uma ênfase na metodologia e no caráter mais instrumental observado na prática pedagógica dos docentes. Este tema compõe o capítulo um de nosso trabalho, o qual apresenta um breve histórico sobre o ensino superior no Brasil, pautando-se nas reformas universitárias e nas legislações presentes nesta modalidade de ensino a partir da reforma universitária de 1968.

Ainda no capítulo um, partimos para uma breve explanação sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil e para a discussão que envolve a constituição de sua identidade. Como nossos sujeitos estão no Ensino Superior, não poderíamos nos abster de apresentar ao nosso leitor a forma como esta modalidade

de ensino se organizou ao longo dos anos no Brasil. Também elucidamos algumas questões político-sociais que colaboraram para compor o atual formato do ensino superior privado e do curso de Pedagogia no Brasil. Este último não se propõe a fazer uma pesquisa histórica acerca da formação docente, mas nos auxilia a entender que o curso de Pedagogia foi caracterizado, desde sua criação em 1939, por uma indefinição quanto a sua função e quanto a sua área de abrangência. Em alguns momentos na história nos foi possível perceber estruturações que se estenderam ao currículo, ao tempo de duração do curso, ao seu fracionamento e integração à faculdade de Educação.

O segundo tópico, trabalhado no capítulo dois desta pesquisa, busca posicionar a leitura, suas práticas e os tipos de leitores caracterizados por alguns teóricos da área da leitura a partir do suporte. Para tanto, percorremos brevemente a história da leitura, conhecemos os tipos de leitores destacados por autores da área da leitura, as práticas de leitura e a formação do sujeito a partir da leitura.

O capítulo três abrange um panorama da instituição particular superior de ensino selecionada para a investigação e analisa quatorze entrevistas coletadas na faculdade. Sendo quatro realizadas com os professores e dez fornecidas pelos alunos do curso matriculados nos períodos noturno e diurno. O capítulo se divide em seções e subseções que auxiliam o leitor a entender, de acordo com as respostas fornecidas pelos sujeitos investigados, como se constituem as representações e práticas de leitura desses sujeitos.

Nossa pesquisa ampara-se na abordagem qualitativa. Baseados no que Lüdke e André (1986) elucidam, explicitamos que esta abordagem contempla algumas características consideradas básicas nesse tipo de pesquisa. Entre elas destacamos o ambiente no qual os dados foram coletados - fonte direta de dados - e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são, em sua maioria, descritivos; ademais a preocupação com o processo é maior que com o produto; e o significado que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida são observados atentamente pelo pesquisador; além da análise dos dados tender a seguir um processo indutivo. Santos-Filho (2007, p. 44-5) complementa este último item dizendo que “opta-se pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa [...]”

A escolha pela abordagem qualitativa nos permite um melhor aprofundamento sobre como os sujeitos agem e se apresentam na cultura. Baseados nas entrevistas, um dos instrumentos da pesquisa qualitativa, fomos capazes de entender, por meio dos sujeitos entrevistados, como as representações sobre leitura se constituem para quem produz e reproduz a cultura.

O uso da entrevista como técnica para a coleta de dados foi eleito pelos pesquisadores já que, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Além da entrevista, a análise documental também foi selecionada como fonte de informação para a coleta e discussão dos dados. De acordo com Lüdke e André (1986) são considerados documentos todo tipo de material escrito que possa ser usado como fonte de informação, tais como leis e regulamentos, normas, pareceres, memorandos, cartas, biografias, jornais, revistas, discursos entre outros. Assim, nosso trabalho utilizou-se de leis, pareceres quando discorremos sobre a história do ensino superior no Brasil e fizemos uso do Projeto Político Pedagógico, datado de 2010, e do Plano de Disciplina do curso de Pedagogia das disciplinas lecionadas pelos professores escolhidos.

Em virtude da natureza da pesquisa, optamos pela aplicação de entrevistas organizadas em duas partes: a primeira composta de questões que visavam obter informações sobre o perfil dos sujeitos a serem investigados; a segunda composta por questões relacionadas às práticas de leitura desses sujeitos.

A entrevista é uma das principais técnicas de trabalho utilizadas nas ciências sociais de acordo com Lüdke e André (1986, p. 33). As autoras explicitam que na entrevista as relações criadas são de interação “[...] havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

A entrevista estendeu-se a quatro professores, sendo dois do primeiro semestre e dois do último e a dez alunos compreendendo cinco do primeiro semestre e cinco do último. Os professores escolhidos são aqueles que ministram as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, História da Educação para o primeiro semestre, Educação de Jovens e Adultos e Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa para o sétimo semestre, nos períodos diurno e noturno. Na escolha dos

professores, por sua vez, elegemos aqueles que ministram as disciplinas da área de códigos e linguagens e outros dois responsáveis por disciplinas que não faziam parte desta área. A intenção era perceber se havia muita divergência nas concepções sobre leitura e práticas de leitura para os professores de língua e os demais. Com relação aos sujeitos alunos, entretanto, tivemos como procedimento, apresentar o projeto para os dois períodos visados e convidar os alunos interessados a participar da pesquisa. Visitamos o último semestre do curso primeiro, no período noturno apenas, já que não havia turma formada para o turno matutino. Após a apresentação do projeto inicial aos alunos, cinco deles se manifestaram interessados em participar da pesquisa. Destes, quatro são meninas e um menino. Com o primeiro semestre noturno, dois alunos se interessaram em participar da pesquisa. No primeiro semestre diurno, três alunas se dispuseram a participar da entrevista. As salas do primeiro semestre (diurno e noturno) são compostas exclusivamente por meninas.

Uma vez preenchidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, agendamos alguns dias para as entrevistas. Estas foram gravadas e transcritas servindo então como material e eixo principal de nosso trabalho. Já que foram a partir delas que toda a discussão em torno das representações sobre leitura ocorreram.

Tal trabalho de obtenção dos dados baseado em entrevistas ampara-se na tradição teórica e metodológica pertencente ao campo educacional, como por exemplo, as contribuições de Pierre Bourdieu. Para o pesquisador (1997, p. 704),

oferecendo-lhe [ao pesquisado] uma situação de comunicação completamente excepcional, livre de constrangimentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas e abrindo-lhe alternativas que o incitam ou o autorizam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobre exprimindo-os, o pesquisador contribui para criar as condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização.

As entrevistas com alunos e professores ocorreram dentro da própria faculdade, na biblioteca, sala de aula ou laboratórios disponíveis nos horários agendados. Procuramos deixar os entrevistados à vontade, mesmo percebendo que muitos deles se sentiam um pouco incomodados com a presença do gravador. Tal



fato, todavia, não impediu que os sujeitos respondessem a todas as perguntas de forma satisfatória.

Após a transcrição das entrevistas realizadas, partimos para a análise dos dados obtidos a partir dos discursos dos quatorze sujeitos. Uma vez transcritos os discursos, nos concentramos em descrever e discutir os fatos que mais nos chamaram a atenção e que nos permitiram refletir sobre o objeto selecionado, sem, no entanto, perder de vista nossos objetivos.

Para Bourdieu (1997, p. 711) “[...] as entrevistas transcritas estão à altura de exercer um efeito de *revelação*, particularmente sobre os que compartilham tal ou qual de suas propriedades genéricas como o locutor [...]”. (grifo do autor)

Dessa forma, devido ao caráter híbrido do trabalho, uma variedade de áreas do conhecimento serve-nos teoricamente. Por conseguinte, é necessário esclarecer conceitos utilizados ao longo da pesquisa, os quais tomamos como essenciais para sustentar nossas análises e reflexões.

Adotamos, em nosso trabalho, o constructo de *representação social* cunhado por Chartier (2002). O autor assinala que as representações constituem esquemas intelectuais incorporados, que variam conforme as classes sociais ou os meios intelectuais próprios de um grupo, que criam figuras por meio das quais o presente adquire sentido, o outro pode tornar-se inteligível e o espaço, por assim dizer, desvendado.

Na perspectiva de Chartier (2002) é dessa forma que se constroem as representações que, para ele, são sempre determinadas pelo interesse do grupo que as constituem. As percepções do social não são neutras, pelo contrário, constituem estratégias e práticas que acabam por impor uma autoridade sobre outros e assim a legitimar as escolhas e os comportamentos.

Ao falar sobre representação coletiva, Chartier (2002) recorre aos sociólogos franceses Mauss e Durkheim (1903 apud CHARTIER, 2002), a fim de pensar o conceito não como processos psicológicos, mas sim com vistas às divisões do mundo social. Pensa-se, assim, na forma simbólica responsável por organizar categorias e processos que concebem o mundo como representação. Por isso dizemos que, para Chartier (2002), as representações dizem respeito ao modo como, em distintos lugares e tempos, a realidade social é construída por intermédio de classificações, divisões e delimitações.

Em seu texto, Chartier (2002) demonstra que os sentidos são compartilhados e que estes podem mudar porque são construídos historicamente e são determinados pelas relações de poder e também pelos conflitos de interesses dos grupos sociais. Desse modo, relacionando à teoria da leitura, seria leviano pensar que há uma transparência entre o texto e o leitor, já que, para o teórico, as práticas das quais ele se apropria são variáveis histórica e socialmente.

A apropriação de que fala Chartier (2002) está ligada à história social das interpretações e se inscreve em práticas específicas que se concentram nas condições e nos processos que “determinam as operações de construção do sentido” (CHARTIER, 2002, p. 27).

O teórico destaca que é preciso entender a história como processos sobre os quais se constroem sentidos. Rompe-se, assim, a ideia de que há um único sentido para os textos e observa-se preferencialmente as práticas que, de forma plural, dão sentido ao mundo.

Além dos aspectos teóricos apresentados, para organizar os discursos obtidos pelas entrevistas com alunos e professores, vamos lançar mão do conceito de *mediações* sugerido por Martín Barbero (2009). É este conceito que vai nortear as representações de leitura dos entrevistados.

Martín-Barbero (2009) atribui o nome de *mediações* ao espaço que há entre o emissor e o receptor em um processo comunicativo. A comunicação considerada a partir da perspectiva das *mediações* leva em conta que esse espaço sofre influência de fatores mediadores que são culturais e que se dinamizam social e culturalmente. Entre eles podemos citar a religião, a formação política, a televisão, a mídia entre outros e, pensando na leitura, podemos pensar no espaço entre o livro/texto e o leitor.

Coadunamos os conceitos de representações e os organizamos por meio das *mediações* para enfim compreender como aquelas influenciam a práxis de nossos sujeitos pesquisados.

A *práxis* (KOSIK, 1976, p. 202), todavia, está atrelada às distintas relações que ajudam a construir os sentidos para o homem em sua cultura. A *práxis* “[...] não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. [...] a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente.” Para o autor, ela se renova e se constitui continuamente, ela

é unidade do homem e do mundo, matéria e espírito, sujeito e objeto, produto e produtividade.

As *mediações* nos ajudam na investigação, proporcionando-nos o uso de metodologias que nos auxiliam na averiguação dessas relações. Além disso, o uso da teoria das mediações, das representações e da práxis estabelecem pontos de harmonia, dando-nos condição de explorar as representações de leitura de alunos e professores da faculdade escolhida.

Não poderíamos, no entanto, nos abster de explicar que optamos pela concepção de leitura desenvolvida pela linha da história da leitura e das representações sociais estudadas pelo teórico Roger Chartier (2002). Dessa forma, compreendemos que o uso da leitura é uma prática social e cultural. Vamos explorar mais esse assunto no capítulo dois da dissertação.

## **1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E O CURSO DE PEDAGOGIA**

### **1.1 Panorama do Ensino Superior no Brasil**

A fim de contextualizar nossa pesquisa e em virtude de nossos estudos focarem o ensino superior no século XXI, percorremos brevemente a história desta modalidade de ensino, mas fizemos um recorte iniciando-a a partir da primeira reforma universitária datada no ano de 1968. A opção pelo recorte se deu em virtude de termos observado que as décadas posteriores à reforma marcaram períodos de crescimento exacerbado, queda e posterior crescimento nas instituições de ensino particulares. Tantos avanços e retrocessos culminaram no fortalecimento de faculdades sem infraestrutura adequada, corpo docente qualificado e, em especial nos cursos de formação docente, em um aligeiramento da formação.

Destacando alguns momentos no decorrer desta trajetória, vamos chegar até a contemporaneidade. Ao longo desse processo, elucidamos mudanças significativas no ensino superior, especialmente no que diz respeito às reformas e leis de diretrizes e bases. Dessa forma, foi possível situar historicamente nossas discussões e observar o quanto a constituição do ensino superior no Brasil revelou imbricações que se refletem nos sujeitos investigados e na maneira como estes sujeitos podem atribuir sentidos às representações de leitura que, por sua vez, se refletem em suas práticas. Constatamos que a situação na qual o ensino superior se encontra é fruto de uma história que percorreu momentos de muitos obstáculos e indefinições. Na atual conjuntura, o ensino superior ainda demanda cuidados especiais e olhares voltados para uma educação que consiga aliar ensino, pesquisa e extensão de modo a proporcionar ao alunado a formação adequada que se busca.

Iniciamos nosso panorama sobre o ensino superior no Brasil, observando como ele se constituiu a partir da primeira reforma universitária em 1968. Para isso, utilizamos as ideias de autores como Cunha (2007), Ghiraldelli (2006), Morosini (2009; 2006), Martins (2009) entre outros por acreditarmos que eles melhor se adequam aos pontos de vista defendidos neste trabalho. Já que trazem em suas produções importantes características de cada período.

No período da ditadura militar (época que vai de 1964 até 1985), fase que durou 21 anos, a educação superior sofreu uma grande reforma em 1968. O

regime ditatorial marcou o ensino no Brasil por meio da repressão, da privatização, da institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública e da divulgação de uma pedagogia marcada pela técnica. Na universidade, de acordo com Morosini (2009), os acordos MEC-Usaid<sup>2</sup>, Plano Atcon<sup>3</sup>, e o relatório Meire Matos<sup>4</sup> proporcionaram discussões universitárias de cunho técnico. Estes, por sua vez, influenciaram sobremaneira muitas das questões levantadas pela reforma universitária de 1968. De acordo com Morosini (2009), o período pós 1968 é marcado pela formação da força de trabalho de nível universitário bem como pelo anseio de mobilidade social advindo da classe média. O populismo getulista foi responsável pela criação de muitas universidades federais que atualmente existem no país.

O golpe de 1964 marca a intervenção do Estado nas universidades públicas. Em decorrência disso, tem-se a invasão de tropas militares nas universidades, muitas demissões e prisões de professores e estudantes. Apreendem-se livros e nomeiam-se novos reitores. Cunha (2007) destaca o fato de muitos docentes que trabalhavam nas universidades terem sido exilados ou impedidos de trabalhar na universidade por cinco anos, ao passo que algumas universidades recebiam professores estrangeiros a fim de suprir a lacuna deixada. Aos alunos dissidentes cabiam à expulsão da universidade.

---

<sup>2</sup> Acordos produzidos nos anos de 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), eles visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Doze acordos foram firmados entre os anos de 1964 e 1968, estes, por sua vez, abrangiam da educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. Os acordos MEC-USAID faziam parte de contexto histórico muito marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. (MINTO, [S.d.] Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)>).

<sup>3</sup> Segundo Zandavalli (2009) o plano recebeu esse nome por causa de um documento intitulado “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira” publicado pelo MEC em 1966 e cujo assessor foi Rudolph Atcon. Este veio ao Brasil por intermédio do convite da Diretoria do Ensino Superior (DES) e realizou um estudo cujo propósito era a reformulação da estrutura das universidades brasileiras. Com tal interesse, Atcon visitou algumas universidades no Brasil com o intuito de “[...] verificar acontecimentos e processos que se coadunassem com a perspectiva de modernização, assentada nos pressupostos norte-americanos de racionalidade, eficiência e eficácia das instituições” (ZANDAVALLI, 2009, p 387-8 apud FÁVERO, 1991, p. 10).

<sup>4</sup> Aborda o período de 1967 a 1968 e é encabeçado pelo general Meira Mattos cujas funções estão focadas na emissão de pareceres sobre as atividades estudantis, tais como reivindicações, sugestões e teses; no planejamento e no provimento de medidas de diretrizes do governo ao setor estudantil; e por fim, na supervisão e execução de tais diretrizes (ZANDAVALLI, 2009).

Com a lei de n. 5.540 do ano de 1968, chamada “Lei da Reforma Universitária”, tem-se como principal meta a racionalização das atividades universitárias, o que implica em atribuir às universidades mais eficiência e produtividade semelhantes às atividades empresariais. O conteúdo técnico se sobrepõe ao político nesta reforma. Assim se expressa Martins (2009, p. 17) sobre a referida reforma:

o ensino superior privado que surgiu após a reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivo, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional.

A lei ainda criou, segundo Ghiraldelli (2006, p. 117) “a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou com um passe de mágica os excedentes [...]”. Os excedentes citados pelo autor são, na verdade, aqueles alunos que passavam no vestibular, mas não podiam efetuar sua matrícula por falta de vagas nas instituições públicas. Foi justamente por causa dos excedentes que houve um *boom* na ampliação das instituições de ensino superior privado. Martins (2009) explica que as solicitações para a abertura de novos cursos vinham de pedidos de donos de escolas de primeiro e segundo graus (ensino básico e médio) particulares interessadas em “acudir” o filão de mercado ainda não atendido.

A ampliação das funções das universidades para ensino, pesquisa e extensão e a criação de departamentos articulados ao sistema administrativo e acadêmico são também características da reforma de 68. Ademais, a carreira do professor passou a ser medida por graus e títulos acadêmicos, o regime de trabalho docente passou a ser de dedicação exclusiva à universidade e o cargo de professor catedrático se transformou no patamar final da carreira docente. Morosini (2009, p. 315) destaca que “[...] extirpava-se a cátedra e sua representação de universidade elitista, pois num contexto social de universidade de massa, de ensino superior como canal de ascensão social, tal anacronismo não era mais possível perdurar”.

Ao mesmo tempo em que, nessa fase, se tem um olhar voltado para a modernização, calcada na racionalidade e na eficiência típicas do capitalismo, tem-se uma preocupação em manter o controle autoritário. Assim, ao estudante foi

proposto um modelo de ensino que o mantinha ocupado e distante de sua turma, situação muito conveniente a um governo autoritário e repressivo.

Segundo Morosini (2009), as universidades públicas com mais voz política tiveram de se conter em relação às críticas ao governo devido à presença de Assessorias de Segurança e Informação dentro das instituições, o que gerou um forte clima de censura imposto a todos. Juntamente com a modernização do ensino, surge a difusão deste no setor privado com a implantação de faculdades isoladas que se expandiram para as cidades do interior e na periferia dos grandes centros urbanos. Tais faculdades não consideravam o padrão acadêmico de ensino, isto é, ofereciam-se cursos sem qualquer infraestrutura tais como, laboratórios, bibliotecas, pessoal docente qualificado e capacitado.

Observa-se, portanto, que a expansão do acesso ao ensino superior fomentou a ideia de que se estaria oferecendo oportunidade de estudo nesse nível a todos aqueles que desejassem. No entanto, a qualidade do que se oferecia era muito inferior ao que se esperava. Apesar de mudanças do ensino superior na década de 1960, ainda é possível notar o caráter seletivo que oportuniza as melhores vagas nas melhores universidades para a classe mais abastada e restam aos que têm menos recursos as faculdades privadas de baixo nível. O Banco Mundial continua a apresentar, no ano de 1995, as mesmas condições que se verificava na década de 1960. O documento intitulado "*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*" atesta essa realidade que não é exclusiva do ensino superior brasileiro: "[...] os estudantes mais privilegiados passam das melhores escolas (em geral privadas) as universidades públicas, e os estudantes mais pobres terminam pagando por uma educação de qualidade inferior em instituições privadas."<sup>5</sup> (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 38-40, tradução nossa)

A partir da década de 1970, a política do governo passou a incentivar a pós-graduação (mestrado e doutorado) e a capacitação dos professores. Morosini (2009) relata que a pós-graduação (cursos de mestrado e doutorado) fundamentou a ideia de progresso que acaba por criar três Planos Nacionais de Pós-graduação nos anos de 1972-1979, 1982-1985 e 1986-1989.

---

<sup>5</sup> Los estudiantes más privilegiados pasan de las mejores escuelas secundarias (a menudo privadas) a universidades estatales gratuitas, en tanto que los estudiantes más pobres terminan pagando por una educación de calidad inferior ofrecida en instituciones privadas de enseñanza terciaria.

Os anos de 1970 e 1980 foram marcados pela expansão das universidades particulares, que objetivavam atender à grande demanda existente. A literatura na área elucida que, ao aliar o ensino à pesquisa, elevaram-se os custos do ensino público, diminuindo assim a expansão destas universidades, abrindo, portanto, espaço para a criação, cada vez maior, de instituições particulares. Martins (2009) explica que, no período de 1985 até 1996, o número de instituições privadas triplicou; tudo indica que tal crescimento deveu-se à percepção dos empresários de que ao oferecer mais e diversificados cursos, eles teriam aumentado suas vantagens na competição pelo mercado neste setor.

Destacamos que, durante as décadas de 1970 e 1980, vivenciamos a instituição da LDB de n. 5.692, de 1971, que trata especialmente do ensino de 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e médio) e da LDB de n. 7.044, de 1982, cuja essência era a discussão sobre o ensino de 2º grau (atual ensino médio). Como nossos estudos se concentram no ensino superior, optamos por apenas citar as referidas leis, a fim de posicioná-las no contexto histórico descrito.

A partir de 1985, não há mais ditadura militar e o país passa a ser comandado por presidentes eleitos democraticamente. A globalização e a defesa do estado-nacional caracterizam as tensões no ensino superior da década de 1990. Concepções advindas dos encontros engendrados pela Unesco em várias partes do mundo (como Havana, Dakar, Tóquio, Palermo e Beirute) são resumidas com a elaboração de um documento intitulado “*A Educação no século XXI: visões e ações: informe da Conferência Mundial sobre Educação Superior*” em Paris no ano de 1998. O documento reforça o caráter de igualdade e qualidade da educação superior focando, para isso, algumas missões e funções como: educar, formar e realizar pesquisas; função ética e preventiva, autonomia, responsabilidade; igualdade de acesso - em especial às mulheres, melhoria do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas bem como a divulgação de seus resultados; reforço na cooperação com o mundo do trabalho assim como análise e prevenção das necessidades da sociedade entre outros.

No Brasil da década de 1990, a reforma educacional provinda da LDB de n. 9.394, de 1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta-se em uma perspectiva que objetiva dar contorno às políticas neoliberais e são caracterizadas pela privatização. Em virtude das políticas adotadas nesta década,



em especial aquelas do Governo de Fernando Henrique Cardoso (que vai de 1995 a 2002), nosso ensino superior sofreu com o sucateamento das universidades públicas, com a diminuição das verbas e a não abertura de concursos para professores e funcionários da área administrativa. Essa situação piorou com a expansão do ensino privado e com a falta de uma política eficiente de assistência estudantil.

Costa (2004) alerta para o fato de que a política educacional para o ensino superior do governo de Fernando Henrique Cardoso retomou o caminho apontado na década de 1960. Segundo a autora, recuperaram-se parcerias com o governo americano e, concomitantemente, implementaram-se medidas sugeridas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial e Organização das Nações Unidas (ONU).

Sguissard (2006) relata que, no período de 1994 a 2002, o perfil da educação superior é marcado por algumas características entre elas estão: a cobertura do sistema indicando o baixo índice de alunos matriculados no ensino superior e a inferioridade do Brasil em número de matrículas com relação aos outros países da América Latina; a diversidade institucional nas quais as faculdades se sobrepõem em número; a privatização do sistema, com elevado número de instituições particulares em relação às públicas; a distribuição regional, no qual o Sudeste dispõe de boa parte das vagas disponíveis no país; concentração de área do conhecimento destaque para os cursos de ciências sociais aplicadas como o de Administração, Direito, Contabilidade e Negócios; a concentração do ensino oferecido no período noturno, em especial no setor privado, centralização regional da pós-graduação no setor público e nas faculdades estaduais; exame nacional de cursos (Provão); modelo de universidade focado no ensino em detrimento do modelo de universidade de pesquisa entre outros.

No que compete ao ensino superior, a LDB de n. 9.394 de 1996, em seu capítulo IV e artigos 43 até 57, organiza, define e esclarece a finalidade desta modalidade de educação; seus cursos e programas; seus graus de abrangência ou especialização; seu reconhecimento e autorização, bem como credenciamento. A lei também aborda a validade dos diplomas recebidos nos cursos oferecidos pelas instituições reconhecidas, além de discorrer sobre a formação dos quadros profissionais de nível superior, da pesquisa e da extensão; da autonomia e da

manutenção das instituições pelo Poder Público (no caso das universidades públicas) e da carga horária docente.

Ghiraldelli (2006) elucida que houve atribuição de responsabilidades e relata que fixaram-se prazos para que a União (18% da receita), Estados (25% da receita) e Municípios (25% da receita) repassassem os recursos para a educação.

A postura do governo em reverter seus investimentos para a educação básica, seguindo modelos de organismos internacionais, que desregulamentavam o ensino superior e continham gastos para esta modalidade de ensino, fez com que se ampliasse ainda mais o crescimento das instituições privadas no Brasil e no mundo. Martins (2009, p. 25) declara que, entre 1995 e 2002, “o número de universidades públicas ficou praticamente estagnado, ao contrário das universidades privadas [...]”.

As reformas empreendidas durante os governos de Fernando Henrique e de Luiz Inácio Lula da Silva (nos anos de 2003 até 2006) foram pautadas pela doutrina neoliberal. Entre as ideias que fundamentam essa doutrina há aquela que afirma que os gastos públicos, tais como os da educação, previdência social e outros, de propósito assistencial, devem ser reduzidos ao máximo. Em virtude desse fator, temos a privatização como forma de minimizar tais gastos e, ao mesmo tempo, restringir a presença do Estado no ensino superior.

A privatização, por sua vez, abre espaço para o mercado estrangeiro, o que acaba por provocar a quebra de muitos setores da economia nacional. Por conta disso, políticas sociais são direcionadas aos mais pobres. No que compete ao ensino superior, há a criação de bolsas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) para aqueles estudantes que estão no ensino superior privado. Em consequência disso, observa-se uma diminuição nos investimentos às instituições de ensino superior públicas. Para Chaves et al.(2008, p. 3), “a educação superior deixa de ser direito social transformando-se em mercadoria.”

O teórico ainda afirma que as reformas seguiram orientações dos organismos internacionais, fortalecendo a ideia de que esta modalidade de ensino deve ser diversificada e flexível, buscando-se assim sua expansão, porém contendo os gastos públicos.

O caráter privado, portanto, assumido na reforma da educação superior no Brasil, tem como marco de referência a LDB de n. 9.394 de 1996 é a partir dela que muitas alterações são realizadas. Na educação superior, as alterações são

efetuadas por meio de decretos, leis, portarias e demais instrumentos de normatização.

Nos séculos XX e XXI observamos mudanças realizadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2002 a 2010) e, em nosso texto, vamos destacar algumas. Não vamos nos estender, todavia, em explorar tais mudanças, mas apenas apresentá-las a fim de contextualizar o momento atual pelo qual passa esta modalidade de ensino.

Começamos pela lei n. 9.131, de 1995, que cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) responsável, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), pela formulação e avaliação da política nacional de educação. A lei n. 9.192, de 1995, trata do estabelecimento de normas para a escolha dos dirigentes universitários. Com a lei de n. 10.260, de 2001, há a instituição do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). No decreto de n. 3.860, de 2001, há uma alteração nas regras de organização do ensino superior; define-se nesse decreto a nova diversificação das instituições de ensino superior, que passam a compor três grupos: o primeiro de Universidades; o segundo de Centros Universitários; e, por fim, o terceiro, que envolve Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores e/ou Escolas Superiores. A instituição que pesquisamos é classificada como faculdade e, portanto, sofre regulação do MEC.

Em 2004, com a lei de n. 10.861, é instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com o objetivo de garantir o processo nacional de avaliação das instituições de ensino superior, bem como dos cursos de graduação e também do desempenho acadêmico dos alunos. Importante destacar que tal forma de avaliação vem substituir outra já existente – o Provão (Exames Nacionais de Curso) instituído pela Lei n. 9131 de 1995. Dourado (2002) elucida que as políticas para avaliação da educação superior no país procuram padronizar e medir a produção acadêmica, em especial, aquelas voltadas para as atividades de ensino. Segundo o autor, os processos de avaliação permitem ao Estado mudar a lógica do sistema, modificando assim, a educação superior e provocando impactos na cultura das instituições, tais como a legitimação de um *rankeamento* entre elas.

O decreto de n. 5.224, de 2004, dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) transformando-os em

instituições de ensino superior. A lei de n. 11.096 de 2005 cria o PROUNI, que consiste em um:

programa destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50%(cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de curso de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2008, p. 163)

O decreto de n. 5.493, de 2005, regulamenta a lei anterior discorrendo sobre os requisitos necessários para a concessão da bolsa. Em 2005, a lei de n. 5.622, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nesta, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional. Segundo o documento oficial “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” (BRASIL, 2008, p. 191) Esta modalidade de educação abrange os cursos superiores sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado.

O decreto de n. 5.773 de 2006 trata das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior bem como dos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. O decreto de n. 5.786, de 2006, dispõe sobre os centros universitários entendendo-os como instituições de ensino superior pluricurricular e com autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas. Em 2007, o decreto de n. 6.095 estabelece diretrizes para que haja a integração de instituições federais de educação tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído em 2007 com o decreto de n. 6.096.

A privatização, orientada pelo Banco Mundial (1995) aponta que “As instituições não universitárias ajudam a satisfazer a demanda cada vez maior de acesso ao ensino superior de grupos minoritários e de estudantes em desvantagem econômica.”<sup>6</sup> (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 35, tradução nossa)

---

<sup>6</sup> Las instituciones no universitarias ayudan a satisfacer la mayor demanda de acceso a la enseñanza postsecundaria de los grupos minoritarios y los estudiantes económicamente en desventaja.

O documento ainda menciona que as instituições privadas de ensino superior são importantes aos países em desenvolvimento já que possibilitam o atendimento às necessidades de um mercado de trabalho também em mudança. Além do que, segundo o documento, resultam de pouco ou nenhum custo ao Estado. Aos governos cabem estimular o desenvolvimento dessas instituições, a fim de aumentar a oferta de programas bem como da participação social nesta modalidade.

Dourado (2002, p. 246) faz uma crítica contundente a essa política de expansão declarando que

[...] tais políticas têm resultado em um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais.

Nossas observações nos revelam que os olhares para o ensino superior são pressionados por uma dinâmica social que é escrava do mercado e na busca por atender a ele, força um aligeiramento na formação do sujeito que está, cada vez mais, limitado e, segundo Severino (2009, p. 259), “[...] com uma visão medíocre e egoísta da vida social e de sua participação nela”.

A formação aligeirada se repercute com grande intensidade nos cursos de licenciatura, em especial no de Pedagogia. Ao escolhermos esse curso como objeto de nossa investigação, procuramos observar como se processa a formação em um curso que tem como principal objetivo a formação docente. As respostas às entrevistas dadas pelos sujeitos investigados sobre as representações de leitura ganham sentido quando estabelecemos a relação com a história do ensino superior e do curso de Pedagogia, uma vez que discutimos como se dá seu processo formativo no ensino superior privado, já que sua situação no mundo do trabalho delimita sua prática, e nessa prática, também as suas representações.

Ao apresentarmos um breve histórico do ensino superior no Brasil, nos foi possível entender que estamos diante de um cenário que envolve a dualidade do ensino superior na sua oferta pública e privada. Cada um atende a necessidades distintas, sendo o primeiro ainda concentrado nas mãos de uma minoria e que mantém o perfil elitizado do início do século XIX. É este primeiro modelo aquele que articula ensino e pesquisa e que é mais seletivo em termos acadêmicos.

Contraopondo-se a esse modelo está o privado, que, como vimos no desenrolar da história, despontou a partir dos anos de 1970 como institutos isolados, sem características acadêmicas, visando atender a uma formação de mão de obra qualificada e também dar oportunidade de acesso ao ensino superior ao grande contingente de alunos excedentes. Na literatura da área possibilita-nos entender que, na verdade, o privado complementa o público, já que este não consegue atender a grande demanda. O ensino superior privado, entretanto, é pautado por uma formação rápida e que compromete a qualidade acadêmica, já que desvincula a pesquisa do ensino e se concentra nas atividades de extensão.

O ensino superior é para Martins (2002, p. 202) “um sistema multifacetado, composto por instituições públicas e privadas, com diferentes formatos organizacionais e vocações acadêmicas, que tem desempenhado múltiplos papéis e diferentes formas de inserção nos planos local, regional e nacional.”

Pensar nas representações de leitura no ensino superior privado implica adentrar nesse formato organizacional que visa atender ao mercado. É a “mercadoria-educação”, nas palavras de Rodrigues (2007 apud MINTO, 2008), isto é, a falsa ideia de uma educação superior fornecedora permanente de mão de obra qualificada. O curso de Pedagogia está presente em grande parte das faculdades particulares do país, o que significa dizer que a necessidade de pedagogos é observada pelas instituições particulares que se esmeram ano a ano para oferecer este curso nas modalidades presencial e a distância. Segundo dados do MEC-Inep, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)), no ensino superior, “no período 2010-2011, a matrícula cresceu 7,9% na rede pública e 4,8% na rede privada. As Instituições de Ensino Superior (IES) privadas têm uma participação 73,7% no total de matrículas de graduação.”

No curso de Pedagogia, por sua vez, segundo dados divulgados no site do Inep ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)) o curso dobrou em número de formandos nos últimos sete anos. Em 2002 estavam matriculados no curso, nas modalidades presencial e a distância, 357.219 alunos ao passo que em 2009 esse número subiu consideravelmente atingindo 555.447.

Leite e Lima (2010) analisando os dados do INEP de 2006 a 2009 pontuam que a maior concentração do curso está na região Sudeste, seguido pelo Nordeste e Norte. As instituições privadas, segundo as autoras, são as que mais

oferecem o curso no país. “Em 2006, eram responsáveis por 58,8% dos cursos de Pedagogia no Brasil. Em 2008, na Região Sudeste, esse dado é ainda mais relevante: cerca de 90% dos cursos são oferecidos em escolas privadas e apenas 10% em instituições públicas”. (LEITE; LIMA, 2010, p. 90) Ademais, as autoras revelam que o curso é oferecido, em sua maior parte, no período noturno.

Como nossa pesquisa vai se convergir para o curso de Pedagogia, vamos conhecer um pouco sobre a história desse curso no Brasil. Durante nosso breve percurso histórico, nos será possível compreender o contexto no qual está a instituição escolhida para nossa análise.

A formação do pedagogo passou por muitos momentos conturbados e sua identidade foi discutida por autores como Saviani (2008), Brzezinski (1996) e Silva (2006) entre outros. Por esse motivo, vamos concentrar nossas discussões, a partir de agora, na história do curso de Pedagogia.

## **1.2 O curso de Pedagogia no Brasil**

Ao elucidarmos a história do curso de Pedagogia, estamos contextualizando o curso escolhido para nossas investigações. Falar sobre leitura nesse curso implica em entender a forma como ele está configurado e, portanto, quais as implicações advindas dessa configuração.

Nossa trajetória pela história do curso de Pedagogia elucidará alguns momentos do desenvolvimento desse curso no Brasil. As ideias defendidas na literatura da área apresentam confluências uma vez que refletem sobre a identidade do curso, suas mudanças e conflitos ao longo desses anos. Destaca-se, entretanto, que ainda hoje é possível observar que muitos dos conflitos apontados ainda persistem.

Criado no Brasil pelo Decreto-lei de n. 1.190 de 1939, o curso de Pedagogia visava, inicialmente, preparar docentes para a escola secundária. Sheibe e Aguiar (1999, p. 223) afirmam que ele surgiu “junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil [...]”.

Essa faculdade tinha como objetivo formar bacharéis e licenciados para as muitas áreas, inclusive a pedagógica. Sua organização no esquema 3+1 visava

apresentar as disciplinas de natureza pedagógica, com duração de um ano, justapostas às disciplinas de conteúdo, cujo tempo de duração era de três anos. Tínhamos, portanto, o bacharel formado ao longo dos três primeiros anos do curso e, um ano depois, com a conclusão do curso de didática, o licenciado.

Ao bacharel caberia ocupar cargo de técnico de educação enquanto ao licenciado o curso Normal, este não era exclusivo aos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, qualquer pessoa portadora de diploma de ensino superior poderia lecionar neste curso.

Segundo Sheibe e Aguiar (1999, p. 224), “apesar de alguns retoques feitos na sua estrutura em 1962 [currículo mínimo e nova duração para o curso], esse quadro do curso de pedagogia perdurou até 1969, quando este foi reorganizado, sendo então abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e criadas as ‘habilitações’”. A mudança, por sua vez, cumpria determinações da lei de n. 5.540, de 1968. Esta lei, mencionada na seção anterior, foi responsável pela grande reforma universitária brasileira por meio da qual houve uma racionalização das atividades universitárias. Ela se refletiu também no curso de Pedagogia já que definiu novas regulamentações.

Aguiar et al. (2006) afirmam que as políticas dessa lei autoritária e também às do Ensino de 1º e 2º Graus de 1971, visando atender ao mercado, marcou um modelo de formação docente que se dividia em dois lugares da universidade: de um a faculdade de educação ou unidade correspondente, encarregada pelo curso de Pedagogia bem como pela formação dos pedagogos; e de outro pelos institutos com conteúdos específicos, de onde saíam os bacharéis e licenciados. Para Aguiar et al. (2006), as mudanças propostas para o curso de Pedagogia encontram sentido por causa da

[...] indefinição dos conteúdos básicos do currículo, portanto na falta de especificidade do curso, pelo fato de a área de saber da pedagogia ser campo de aplicação de outras ciências, e no reducionismo simplista, manifestado no preceito legal de ‘treinar’ pedagogos para desempenharem algumas tarefas não-docentes na escola. (AGUIAR et al., 2006, p.822)

A dicotomia licenciatura e bacharelado permaneceu nesta nova estrutura, porém com configurações um pouco diferentes da anterior. O curso foi dividido em dois blocos que eram autônomos e distintos, sendo de um lado as



disciplinas dos fundamentos da educação e de outro as habilitações específicas. O curso passou a ser gerador de “especialistas” em educação com formação voltada para a supervisão escolar, para a orientação educacional, para a administração, tendo a opção de se fazer a licenciatura (dirigida para as escolas normais) e ainda com uma formação alternativa para os primeiros anos do ensino fundamental.

Sheibe e Aguiar (1999, p. 231) repudiam a proposta de se formar o professor especialista no curso de Pedagogia, já que, segundo as autoras “[...] essa formação se ancorava numa visão reducionista e tecnicista de escola e de educador [...]”. As estudiosas fazem um alerta sobre essa condição, afirmando que ainda é possível encontrar diversos cursos no Brasil que mantêm a mesma estrutura curricular voltada para a formação única do especialista em administração, em supervisão etc.

Como se pode perceber, a configuração do curso de Pedagogia estava confusa, sua identidade, portanto, ainda não revelada. Observa-se que o enfoque estava mais direcionado para as atividades de gestão em detrimento da docência. Além disso, não se tinha uma definição do verdadeiro papel do pedagogo e suas funções.

Com o Parecer de n. 252 de 1969 do CFE, delineia-se a necessidade de se ter uma base comum de estudos para ambas habilitações e uma parte diversificada para as habilitações específicas. Esta base comum seria constituída de matérias concebidas como essenciais para a formação de qualquer profissional da área. Além disso, este mesmo Parecer também fixou conteúdos mínimos e sua duração que estão presentes na organização do curso de Pedagogia até os dias atuais.

A base comum abrangia as disciplinas de sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. Já a parte diversificada alterava as disciplinas conforme a habilitação pretendida. Para cada habilitação, um grupo de disciplinas era estabelecido. Havia, naquele período, habilitação em ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar.

As disciplinas ofertadas na base comum estão presentes no currículo do curso de Pedagogia atual e se encontram distribuídas entre o primeiro, segundo

e terceiro semestres letivos. Há, no entanto, mudanças de nomenclatura de uma instituição para outra.

A partir do levantamento realizado por Saviani (2008), foi possível observar que o curso de pedagogia sofreu inúmeras modificações ao longo dos anos de 1960. Segundo o autor, “[...] o campo educacional continuou movendo-se [...] A década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa” (SAVIANI, 2008, p. 44). Mudanças como as que ocorreram no currículo citadas acima e os questionamentos advindos da formação técnica ou licenciada pipocavam nas discussões sobre a formação do pedagogo e a caracterização das instituições de ensino que ofereciam este curso.

Ainda sobre a formação técnica ou especializada, Silva (2006) discorre que a dicotomia apresentada entre especialistas e pedagogos acentuou, ao longo da história, as discussões sobre a identidade do pedagogo. Segundo a autora, a partir de 1999, as preocupações concentraram-se nos decretos presidenciais que atingiam as funções do curso de Pedagogia. Para a autora, quatro períodos são possíveis de serem identificados: o período das regulamentações, o das indicações, o das propostas e o dos decretos.

No período das regulamentações, que vai de 1939 a 1972, “[...] predominaram os questionamentos a respeito das funções que foram sendo atribuídas ao curso no decorrer de seu desenvolvimento, bem como das respectivas estruturas curriculares definidas para seu cumprimento. [...] passou a corresponder à fase da *identidade questionada*” (SILVA, 2006, p. 92-3, grifo do autor).

No período das indicações, de 1973 a 1978, as reformulações de Valnir Chagas (então Conselheiro de Educação) tinham por objetivo a reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no país não avançaram na sua intenção de disciplinar a matéria e a “[...] questão da identidade do curso de pedagogia colocou-se a partir da projeção da identidade do pedagogo. Daí se constituir na fase da *identidade projetada*.” (SILVA, 2006, p. 93, grifo do autor)

Para Silva (2006), o período das propostas, que vai de 1979 a 1998, aponta que vários documentos que visavam à reformulação do curso de pedagogia foram produzidos no interior do movimento e a “[...] questão de sua identidade se expressa através da dificuldade quanto ao entendimento a respeito das funções a

serem preenchidas por ele, bem como da estrutura curricular correspondente às diferentes propostas. Daí ser considerada a fase da *identidade em construção*” (SILVA, 2006, p. 93, grifo do autor).

Segundo Silva (2006) o período dos decretos, iniciado em 1999, e presente até os dias atuais, é diferente dos demais porque há um predomínio de documentos que representam o poder de decisão da Presidência da República:

[...] documentos esses que, embora se apresentem como decisões a respeito da formação de professores para a educação básica, possuem também a função, ainda que indiretamente, de prescrever limites às funções do curso de pedagogia. Pela tentativa de resolver o conflito em torno da identidade do curso de pedagogia pela via autocrática, constitui-se na fase da *identidade outorgada*. (SILVA, 2006, p. 93, grifo do autor)

Por volta dos anos de 1970, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou um conjunto de Indicações que abrangiam toda a formação dos professores envolvendo as licenciaturas, percorrendo a formação pedagógica destes professores bem como a preparação de especialistas em educação e professores da educação especial.

Mais uma vez, questiona-se a importância e a configuração do curso de Pedagogia nos Institutos Superiores de Educação. Para Saviani (2008) e Aguiar et al. (2006) a mobilização para o I Seminário de Educação Brasileira, em 1978, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), teve como objetivo discutir e refletir sobre o currículo e o conteúdo programático dos cursos de Pedagogia visando propostas de reformulação. Segundo os autores, foi um marco histórico do Movimento dos Educadores e instigou, mais tarde, em plena época de “abertura democrática” (década de 1980) a I Conferência Brasileira de Educação ocorrida na Universidade de São Paulo (USP). A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foi criada nesse período em que, de acordo com Brzezinski (1996, p. 12-3):

[...] os educadores acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, historicamente necessária, e, movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais.

Assim, foi elaborada uma proposta que visava trazer para a formação do pedagogo um caráter científico, acadêmico, político, técnico, didático-pedagógico, considerando as experiências locais e regionais e dando mais liberdade para as instituições de ensino superior poderem determinar seus currículos. A proposta, elucida Saviani (2008, p. 58), foi ampliando seus objetivos e acabou por assinalar duas ideias: uma indicando que “a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador, qualquer que seja a direção que essa formação venha a tomar.”; enquanto que a segunda “expressa-se na ‘base comum nacional’ esta entendida como o princípio direcionador dos cursos de formação de educadores em todo nosso país. Brzezinski (1996, p. 13) corrobora a necessidade de se atender aos cursos de licenciatura como um todo já que, segundo ela “[...] pensar isoladamente a questão seria cair no viés tecnicista, visto que a formação didático-pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência: todos são professores.”

A literatura da área revela que houve muitas conquistas e avanços advindos da década da “abertura democrática”; entre eles, destacamos reformulações curriculares realizadas por instituições de ensino superior que entendem a docência como a base da identidade do curso de Pedagogia e acabaram por excluir as habilitações, as intensas produções acadêmicas entre outras.

Com a LDB 9.394, de 1996, a discussão sobre o caráter generalista da formação em Pedagogia ganha contornos influenciados pela lógica do mercado de trabalho. Saviani (2008, p. 51) reporta que se prega uma formação voltada para uma “concepção produtivista de educação” na qual há um predomínio da dimensão técnica na formação do futuro professor.

Para o autor, o percurso pelo qual a Pedagogia atravessou não permitiu a configuração de um espaço investigativo e, muitas vezes, proporcionou um ensino precário e pouco consistente de base teórica-científica. Dessa forma, a área pedagógica tornou-se objeto de estigma, caracterizado pelo baixo reconhecimento social da profissão. A busca em outras ciências próximas para se levantar questões e posicionamentos teóricos para se aplicar a problemas

pedagógicos em torno da dialética teoria e prática colaboram para o fortalecimento do estigma.

Em 1998, há um amplo movimento de discussão e elaboração em nível nacional do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Entre 1999 e 2004, várias iniciativas do MEC relacionadas à formação dos professores e ao curso de Pedagogia geram novos conflitos para o curso e induz a uma política de crescimento desordenada no setor privado.

Segundo Sheibe (2008), foi somente com os Pareceres CNE/CP n. 05 de 2005, CNE/CP n. 03 de 2006 e da Resolução CNE/CP n. 01 de 2006 que temos o final de uma importante etapa nas discussões sobre a formação dos professores e também do campo do conhecimento educacional. As Diretrizes Curriculares estabelecem a sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação que será desenvolvida no curso de Pedagogia. De acordo com a Resolução CNE/CP de n. 1, de 2006, a configuração legal atual do curso de Pedagogia é uma licenciatura destinada à formação de professores para a educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, na educação profissional, nos serviços e apoio escolar e ainda na formação de profissionais em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A Resolução também prevê a participação de pedagogos na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino, além da produção e divulgação do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional e também em contextos escolares e não-escolares. Dessa forma, um amplo campo de atuação e formação profissional se abre para o pedagogo. Essa característica é reforçada pela Resolução CNE/CP de n. 1, de 2006, quando coloca em seu parágrafo único do artigo 4º que as atividades docentes compreendem a participação e a gestão de sistemas e instituições de ensino, envolvendo:

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

Há, portanto, uma articulação entre docência, gestão e produção acadêmica. Aguiar et al. (2006) explicitam que tal atitude afasta a possibilidade de se reduzir o curso a apenas docência das séries iniciais do ensino fundamental.

Destarte, as Diretrizes Curriculares Nacionais também delineiam os pilares sobre os quais a formação do pedagogo precisa abarcar. Ao licenciado em Pedagogia, o curso deve:

[...] propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e estabelecimentos de ensino. (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6)

Observa-se que a perspectiva para o curso de Pedagogia é de uma formação que contemple toda a complexidade da escola e da sua organização e, ao mesmo tempo, dialogue com uma formação que permita ao aluno do curso a investigação na área educacional bem como a gestão.

Aguiar et al. (2006) definem que a formação proposta tem características abrangentes que vão exigir novas concepções de educação, escola, pedagogia, licenciatura e docência. A docência, como um dos sustentáculos do curso, precisa, na lógica dos autores, ser desenvolvida em um contexto amplo de escola, educação e sociedade e, para isso, a formação necessita de elementos que auxiliem no domínio desse contexto.

Assim, as Diretrizes articulam uma formação que dialogue com diferentes ciências e campos do saber, um currículo que não seja fragmentado, nem estruturado em “habilitações”, cujo propósito, como vimos anteriormente, era a formação de “especialistas em educação” e que proporcione aos futuros professores uma formação que seja capaz de vincular teoria e prática.

As discussões em torno da problemática da identidade do curso, entretanto, não se findam e carregam, segundo Aguiar et al. (2006) o desafio que se estende à área da educação. Entre eles a construção de cursos que transitem nas áreas da educação e da Pedagogia e que formem pedagogos nos distintos espaços e públicos.

A breve apresentação da história do curso de Pedagogia no Brasil possibilitou-nos entender o contexto do curso sobre o qual iremos investigar. Pensar a leitura nesse curso implica entender todos os movimentos pelos quais o curso foi se delineando e atingiu a configuração que tem hoje. Ademais nos ajuda a entender que as representações de leitura dos professores e dos alunos são interferidas pelas mediações pautadas pelos fatores políticos, sociais e econômicos que mobilizaram a configuração do curso no seu atual formato.

No próximo capítulo, abordaremos aspectos relacionados à história da leitura, utilizando os escritos de Chartier e Cavallo (2002), as práticas de leitura delineadas por Chartier (2011), Barbosa (2009; 2010), Barbosa e Annibal (2011), Barbosa, Annibal e Boldarine (2010), Manguel (1997) entre outros; os tipos de leitores caracterizados e descritos por Arena (2006), Trindade e Annibal (2010) e Santaella (2002). Por fim, trataremos da relação existente entre leitura, sujeito e transformação social.

## 2 HISTÓRIA DA LEITURA E TIPOS DE LEITORES

Neste capítulo, vamos percorrer a história da leitura, explorando os escritos de Chartier e Cavallo (2002), Lajolo e Zilberman (2009) e Manguel (1997). Com isso, procuramos descrever como a leitura foi ganhando novos contornos motivada por novas práticas e diferentes suportes. Ao estudarmos os movimentos pelos quais a leitura galgou seu caminho, observamos que novos tipos de leitores surgiram. Leitores cujas práticas de leitura, marcaram a história e estão presentes até hoje.

Ao explorarmos a história da leitura, suas práticas e também os tipos de leitores vamos situar a leitura no arcabouço teórico de nossa dissertação e buscar compreender que as práticas de leitura foram ganhando novos sentidos e novos suportes à medida que avançamos como sujeitos inseridos social e historicamente. Observando a história da leitura percebemos que nossos alunos e professores investigados reproduzem práticas que já se delineavam em tempos e suportes distintos. Destarte, podemos notar que tipos de leitores se configuram conforme mudam-se os suportes. Essa mudança de prática, todavia, não é compreendida por muitos de nossos sujeitos entrevistados que insistem em atribuir apenas uma característica e um suporte ao leitor: a constatação e o papel.

Chartier e Cavallo (2002) elaboram um inventário da história da leitura, apresentando-nos a continuidade do processo de leitura e suas práticas ao longo do tempo. Na sua visão não há uma interrupção da leitura, mas sim diferentes práticas e suportes.

De acordo com Chartier e Cavallo (2002, p. 5) é possível observar na história da leitura duas essências: “[...] a primeira é a de que a leitura não está inscrita no texto [...]”; a segunda aponta-nos que “[...] um texto existe porque há um leitor para dar-lhe significação”. Para os autores, o texto tem significação porque seus leitores lhe atribuem os significados e é, por assim dizer, que a leitura se transforma.

Reconstruir as diversas maneiras de ler que caracterizam as sociedades ocidentais desde a Antiguidade até a Idade Moderna permite-nos conhecer as diferentes práticas de leitura ao longo do tempo. Dessa forma, esse será o delineamento que faremos neste capítulo.



Segundo os autores acima mencionados, é importante, para se entender a história das práticas de leitura, conhecer as comunidades de leitores, as maneiras de ler e também as tradições de leitura. Dessa forma, será possível entender como se dá o encontro entre o texto e o leitor em diferentes momentos da história. Os autores atentam para o fato de que as significações dos textos estão intimamente ligadas às circunstâncias que envolvem seus leitores. Desse modo, “é preciso considerar que as formas produzem sentido e que um texto se reveste de uma significação e de um estatuto inédito quando mudam os suportes que o propõem à leitura” (CHARTIER; CAVALLO, 2002, p. 6).

Nossa trajetória pela história da leitura e de suas práticas vai atravessar Grécia, Roma e as Idades Média e Moderna; e, ao final, vai nos trazer uma revisão das revoluções por que passaram a leitura e seus leitores ao longo destes períodos. Nos entremeios da história que vamos contar, traremos alguns momentos da formação da leitura no Brasil que nos ajudam a complementar o dito e nos fazem perceber como o nosso país e seus leitores foram consolidados.

No período helenístico, observa-se a leitura como um ofício e a primeira coletânea de livros como sendo do tipo profissional. Há o frutificar de manuais técnicos como críticas filológica e literária, tática militar, agricultura etc, textos endereçados a profissionais.

As maneiras de se ler também são marcadas por um olhar mais atento ao texto e a suas especificidades, uma leitura, portanto, que investiga e examina o texto, é intensiva. Verificam-se leituras realizadas de forma silenciosa e também oral. Esta última mais intensa neste período. É notadamente presente a composição de manuais de retórica e de tratados gramaticais, responsáveis por detalhamentos na expressividade da voz e do ato de ler. A concepção artística da leitura está ligada à “práxis teatral”.

O ler marca o momento do reconhecer, do decifrar as letras e suas sequências em sílabas, palavras e frases. Há uma movimentação de uma prática de leitura feita por poucos alfabetizados e raros letrados, para uma leitura mais difundida, “reconhecimento” direto das letras em um dado nível.

São observados novos e ampliados usos da cultura escrita, da produção e das grandes quantidades de documentos produzidos, gerando, assim, uma instrução mais vasta com ampliação do ensino escolar. Porém, a transmissão

oral permanece, embora, o livro passe a desempenhar um papel fundamental porque toda literatura da época vai depender da escrita e do livro, elementos que assumem a missão de serem instrumentos utilizados para a composição, a circulação e a conservação das obras. A filologia impõe o conceito de que uma obra só existe se for escrita.

A biblioteca de Alexandria atinge seu estatuto de universal e racional ao mesmo tempo, pois, além de conservar os livros de todos os tempos, também os classifica por autor, obra e conteúdo. No entanto, os usos das grandes bibliotecas, como a de Alexandria, por exemplo, são restritos e destinados aos eruditos. As grandes bibliotecas são sinônimos de grandeza por parte daqueles que se encontram no poder, ostentam o livro, mesmo que seja apenas para o acúmulo, o que denota superioridade e diferenciação de classes.

A estruturação das obras em rolo (*volumen*), sendo cada um deste destinado a uma obra particular, oscilando, portanto, quanto à altura e comprimento definem uma nova forma de organizar as obras e facilitar seu manuseio. Em consequência disso, a produção literária ganha uma nova disposição e uma nova disciplina técnico-livreira, o que culmina, por exemplo, com a facilitação ao texto por parte do autor que providencia ao leitor da obra, sumário, notas remissivas e indicação das fontes.

A relação do leitor com o autor se caracteriza, nessa época, por um contato mais íntimo com o livro. Movimenta-se de uma leitura como um momento de vida associativa para a leitura como procura interior. Surge, então, a busca, pelos mais antigos, de uma metodologia capaz de auxiliar o leitor na decifração de indícios apresentados pelo texto. Ocorre um olhar mais sistêmico para a língua, o qual, ainda hoje, está presente nas práticas de leitura.

Roma herda dos gregos o *volumen* e algumas práticas de leitura, segundo Chartier e Cavallo (2002). A leitura era, sobretudo antes dessa época, limitada à casta sacerdotal e à nobreza, a ponto de se acreditar que houvesse outros livros que não fossem reunidos pelos pontífices.

Nos séculos III e II a. C., porém, o uso do livro se expande e participa das mudanças que ocorriam na sociedade romana. Trata-se, no entanto, de livros gregos de uso profissional. Ligados ao nascimento da literatura latina estão os modelos romanos e gregos. A leitura, a princípio, é uma prática que ocorre de forma

privada entre as classes elevadas. A criação de bibliotecas particulares destinadas à sociedade culta é fomentada pela chegada, nos séculos II e I a.C., de muitas obras vindas de diferentes partes da Grécia. As bibliotecas são espaços para os ricos, e semelhantemente àquelas do mundo helenístico, são constituídas ou ligadas a jardins e pórticos e se transformam em “espaço para viver” (CHARTIER; CAVALLO, 2002, p.17).

Com o progresso da alfabetização e com a difusão da leitura por meio de inúmeros produtos escritos, surgem novas demandas pelo livro, que se expandem com a criação de bibliotecas públicas e com o aumento das particulares. Surge então outro tipo de livro, conhecido como *codex*. Há, portanto, a mudança do rolo do período helenístico para o livro com páginas que seriam folheadas, mais barato e acessível.

As bibliotecas eruditas passam a ficar disponíveis a todos os que desejam frequentá-la. Surgem leitores da classe média alta como público principal, considerando que as bibliotecas são criadas com a intenção de preservar/conservar memórias históricas. Esses espaços de entretenimento fundamentam o culto da vida urbana. A seleção dos textos que desagradavam o poder, no entanto, sofre censura. Observa-se que nesse período o desenvolvimento das bibliotecas corresponde à expansão das necessidades de leitura. Já não há um público tão elitizado e a orientação de leitura pode se dar por meio de manuais que os auxiliem nas escolhas das obras.

É em Roma que a figura da leitora se impõe. E é também com os romanos que surgem os livros com conteúdo fútil, geralmente relacionados às boas maneiras e aos jogos de sociedade. Percebe-se que muitos textos são criados ou adaptados para novas camadas de leitores, menos preparados intelectualmente. Chartier e Cavallo (2002, p. 19) destacam que as “transformações do livro e transformações das práticas de leitura somente podiam avançar juntas”.

Sobre a figura da leitora, Zilberman e Lajolo (2009) dizem que no Brasil, a leitura masculina está atrelada ao exercício da profissão enquanto que a feminina conecta-se ao cotidiano conjugal, à vida doméstica, é uma leitura sem compromisso, diferente da masculina marcada pela sisudez. Segundo as autoras (2009, p. 273) as diferenças giravam em torno dos gêneros literários “[...] para ele a leitura profissional, jurídica, administrativa, adstrita ao universo do dever; para ela, a

história, que é mestra, e a poesia, inscritas na clave do prazer, que contagia a relação entre os amantes [...].”

Já na Idade Média é possível ver refletida na história da leitura a convivência de suportes e práticas advindas da Grécia e de Roma. Há o império da leitura silenciosa, mas não deixa de existir a leitura em voz alta, o que aproximava o discurso escrito do falado. O *codex*, intermediário da leitura na Antiguidade, também revela este mesmo papel nas maneiras de ler na Idade Média.

Segundo Manguel (1997) a descrição da leitura silenciosa feita por Ambrósio e descrita por Santo Agostinho marca o primeiro registro dessa prática leitora presente na literatura ocidental. De acordo com o autor, “a implicação é que esse método de leitura, esse silencioso exame da página, era em sua época algo fora do comum, sendo a leitura normal a que se fazia em voz alta” (MANGUEL, 1997, p. 59).

O livro é objeto de excelência e instrumento da civilização, é figura principal de convivência com círculos de leitura e bibliotecas particulares. Constata-se uma leitura direcionada, focada no título, no autor, na intenção, etc. No Ocidente latino, todavia, as práticas de leitura concentram-se nas igrejas, claustros, escolas religiosas, etc, e as obras abordam as sagradas escrituras e os textos de edificação espiritual. A leitura em silêncio denotava a concentração, já que as palavras lidas em voz alta poderiam distrair o pensamento. O silêncio, segundo Manguel (1997), era apenas quebrado pelo barulho advindo do estrondo dos livros pesados ao serem fechados ou ainda o chacoalhar dos carrinhos de livros. Atualmente, a leitura silenciosa é interrompida pelo estalar dos dedos nos computadores portáteis.

Manguel (2009) retrata que a leitura silenciosa, todavia, provocava desconfiança, pois permitia aos seus leitores sonhar acordado, e segundo alguns dogmatistas, incitava o pecado da preguiça e da ociosidade. Além disso, poderia abrir espaço ao leitor para refletir por si só, sem precisar de orientações ou esclarecimentos, facilitando assim, a comunicação sem intermédios, entre o livro e o leitor.

Na Europa da Alta Idade Média, segundo Chartier e Cavallo (2002), passa-se para uma leitura murmurada, na qual se lia para salvar a alma e adorar a Deus. Assim, o homem lê para si mesmo e para Deus e o livro é seu objeto sagrado que lhe permite chegar a Deus. Manguel (1997) explica dizendo que a compreensão

dos textos sagrados exigia todo o corpo, não apenas os olhos. O autor relata que balançava-se o corpo de acordo com a cadência das frases a fim de que o divino não se perdesse na leitura. Ainda segundo o autor, para os muçulmanos, o corpo todo integra a leitura sagrada. A nova prática de leitura incita uma nova configuração do texto que agora é composto por convenções gráficas, que ajudavam a guiar os olhos pelo texto.

Do final do século XI até o século XIV eclode um novo tempo da história da leitura com o ressurgir das cidades e também das escolas. Marca-se, assim, o desenvolvimento da alfabetização, da escrita e dos diversos usos do livro. A leitura está ligada à igreja e ao trabalho, daí ser considerada escolástica, com método próprio.

A leitura ganha um lugar para ser ensinada e se ensina a ler por meio da gramática e da retórica. Lê-se de forma diferente, não apenas para decodificar, mas para entender o texto, refletir sobre ele. O livro, por sua vez, deixa de ser depositário de conhecimento ruminado, torna-se fonte de onde se chega ao saber. Usam-se fragmentos de vários textos, não mais a obra completa como se fazia anteriormente. Anota-se o que se considera relevante, as novas formatações do livro o transformam em um instrumento de trabalho intelectual.

No século XIII, a biblioteca não é mais vista como acúmulo patrimonial e conservação dos livros, mas sim como um espaço para a leitura. As obras são catalogadas e não mais se faz inventário. Assim, os catálogos funcionam como instrumento de consulta com a finalidade de encontrar os livros desejados numa biblioteca.

A leitura silenciosa, realizada de forma individual ou em grupos, fomenta a formação da consciência crítica e da elaboração do pensamento. Entre os séculos XIII e XIV, na iminência do mundo moderno; e com a difusão da alfabetização na sociedade laica, novos modelos de leitura são somados aos já existentes, entre eles, os modelos da corte e da burguesia. Os livros continuam com seu *status* social, servindo como ornamento, sinal de cortesia e de vida refinada.

Na Idade Moderna, entre os séculos XVI e XIX, a cultura se movimenta e, assim a linguagem e a alfabetização. Nesse momento, as evoluções históricas exigem outra mudança na leitura, ou seja, a cultura escrita está consagrada, mas há interferência das questões geográficas e históricas na leitura. Este período marca a

autorização da leitura sem a obrigatoriedade de compra, são livrarias de empréstimo de um lado e sociedades de leitura de outro.

Assim se manifestam Chartier e Cavallo (2002, p. 25) no que diz respeito às práticas de leitura presentes em diversas regiões:

Em cada área nacional, linguística ou cultural, as práticas de leitura encontram-se assim no centro de um processo histórico essencial. Na Itália, na Espanha, em Portugal, na França também, mas sem a Inquisição, os leitores devem temer, ou contornar, as censuras da Igreja e dos Estados que procuram colocar obstáculos à difusão das ideias consideradas perigosas para a autoridade católica e para os soberanos absolutos.

É notória a presença de meios de censura neste período já que se tinha conhecimento do poder da leitura. Mesmo com a censura, é possível ter acesso a obras proibidas. Adquirir, transcrever, ler ou mandar ler são meios pelos quais se reproduzem tais publicações.

No Brasil do século XIX, de acordo com Lajolo e Zilberman (2009) o aparecimento tardio da imprensa prejudicou muito a preservação dos textos de escritores brasileiros. Os autores dependiam da aceitação de um editor português ou da memória popular, como o caso de Gregório de Matos. As dificuldades técnicas, no entanto, eram apenas um dentre outros problemas presentes na época, como a grande quantidade de analfabetos. Para Lajolo e Zilberman (2009, p. 64), “quando o século XIX começa, e a modernidade avança na esteira da Revolução Industrial, na Inglaterra, e da Francesa em Paris, o Brasil vegeta intelectualmente, carente de imprensa e livrarias.” As autoras relatam as dificuldades enfrentadas pelos escritores brasileiros que queriam ter seus livros publicados. Segundo elas, às vezes, os autores recorriam ao Imperador a fim de obterem ajuda na divulgação ou publicação da obra. Para sanar a carência na divulgação de trabalhos literários, de acordo com Lajolo e Zilberman (2009), os escritores e intelectuais no papel de editores foram buscados. Publicações como *Biblioteca Brasileira* ajudavam a fazer a publicidade de obras inéditas de autores nacionais bem como difundir a instrução literária.

No século XX no Brasil, no entanto, os olhares são voltados para a produção em massa de livros didáticos. São esses os que têm peso na indústria livreira e que geram rentabilidade imediata. Monteiro Lobato se destaca com o uso de tecnologia inovadora para a época – a datilografia e seu agir no mercado de tradução inicialmente e, posteriormente, na percepção da oportunidade dos livros

paradidáticos. Lajolo e Zilberman (2009, p. 111) explicam que “começa, pois, a delinear-se uma encruzilhada, na qual diferentes práticas de leitura sustentam mídias distintos, logo, gerenciam diversas técnicas de produção e consumo de textos e livros.”

As revoluções afetam as práticas de leitura ao longo dos anos. A primeira revolução, datada do século XV, é a técnica com a impressão das obras. Com a prensa, a cópia manuscrita deixa de ser a única forma para a divulgação dos textos. Graças à invenção de Gutenberg foi possível promover a circulação dos textos em larga escala. Lajolo e Zilberman (2009, p. 60) relatam que a invenção de Gutenberg foi o passo inicial para a popularização do livro. Esse acontecimento, segundo elas, teve reflexos na literatura porque “[...] o continente do texto escrito deixou de ser matéria de feitura artesanal e passou, sobretudo depois do século XVIII, a ser fabricado em grande quantidade, até ser alvo da atual produção maciça”.

Fundamenta-se, então, uma prática cultural de um mundo que exige mais leitura, que tem mais disponibilidade de textos. Escolas, universidades, literatura são fatores que pedem leitores e interferem na prática leitora. Existem novos formatos de livros que atendem às necessidades individuais, tais como o livro de banco (livro de universidade), livro humanista (mais maleável, médio, para leitura de textos clássicos e novidades) e, por fim, o *libellus* (de bolso, de cabeceira, portátil). Lajolo e Zilberman (2009) contam que livreiros, tipógrafos e não profissionais da pena foram os primeiros a se beneficiarem da regulamentação dos direitos e deveres que atingiam livros e escrita. A primeira revolução da leitura não ficou apenas dependente da revolução técnica, mas também da mutação que transformou a função do escrito nos séculos XII e XIII. A revolução da leitura passou do modelo monástico <sup>7</sup> para o escolástico <sup>8</sup>, saiu-se do nível de se decifrar o que se lê para se refletir sobre o que se lê.

A segunda revolução é aquela que sinaliza para tipos distintos de leitores. É o leitor extensivo e intensivo. O primeiro, segundo Chartier e Cavallo (2002, p. 28) “[...] é um leitor completamente diferente: consome impressos numerosos, diferentes, efêmeros; ele os lê com rapidez e avidez; submete-os a um

---

<sup>7</sup> O modelo monástico constitui-se de escolas voltadas apenas para a formação dos monges.

<sup>8</sup> O modelo escolástico, por sua vez, representa a corrente de atividades intelectuais, artísticas e filosóficas e é marcado pela valorização do saber refletida na criação das universidades e na ascensão da classe letrada.

olhar crítico que não subtrai mais nenhum domínio à dúvida metódica”. É, por assim dizer, um leitor crítico, que contempla uma leitura livre. Ao passo que o segundo “[...] era confrontado [com] um *corpus* limitado e fechado de livros lidos e relidos, memorizados e recitados, compreendidos e decorados, transmitidos de geração a geração.” (CHARTIER; CAVALLO, 2002, p. 28) Nos leitores intensivos vemos a ligação da leitura aos hábitos antigos, alimentados pela biblioteca azul (acervo que circulava pelas regiões remotas da França), pela literatura de cordel (forma impressa de poesia caracterizada pelo uso da língua de forma despreocupada, informal e regional), e a frequência aos *chapbooks*<sup>9</sup>.

Os textos apresentados na tela indicam, para Chartier e Cavallo (2002), a terceira revolução da leitura. É a era digital que completa esta revolução. A leitura está no ponto dialético, contrapondo a leitura oralizada e a leitura silenciosa (mais livre, mais secreta e mais subjetiva). O texto se desenrola verticalmente e é dotado de elementos que o *codex* também tem, como, por exemplo, paginação, índices, tabelas etc. Pensa-se, aqui, sobre a materialidade das obras que não são mais palpáveis e que dão ao leitor a oportunidade de trabalhar o texto, de participar dele, ou seja, o leitor pode copiá-lo, desmembrá-lo, fazer anotações, observações, etc. Pode ser, inclusive, seu co-autor. Para Chartier (1994, p. 192) “[...] o leitor transforma-se em um dos atores de uma escrita a várias vozes ou, pelo menos, acha-se em condições de constituir um texto novo, partindo de fragmentos livremente recortados e ajuntados.”

Tal possibilidade de interferir no texto demanda novas formas de se redefinir categorias de produções escritas (como o *copyright*, por exemplo) que antes eram individuais, singulares.

Para Chartier (1994), o texto eletrônico trouxe ainda a possibilidade, almejada anteriormente, mas não possível, de se reunir todos os textos já escritos e os livros publicados em uma “biblioteca universal”. Assim, acredita-se que será possível alcançar qualquer leitor, desde que equipado do material essencial para recebê-lo.

Ademais, nas palavras de Manguel (2009), os serviços computadorizados ajudaram a caçar informações em biblioteca remotas dispostas

---

<sup>9</sup> De acordo com o dicionário Merriam-Webster online pequenos livros cujo conteúdo compreende baladas, poemas, contos ou panfleto. Eram comercializados por vendedores ambulantes.



em distintos locais. Projetos como o Gutenberg, nos Estados Unidos, compreendem obras completas de Shakespeare entre outros.

Manguel (2009, p. 193), entretanto, nos chama a atenção para o fato de que “cada suporte, cada estrutura de transmissão e da recepção do escrito afeta-lhe profundamente os possíveis usos, as possíveis interpretações.” e ainda complementa: “[...] as significações, histórica e socialmente diferenciadas de um texto, seja qual for, não podem ser separadas das modalidades materiais por meio de que o texto é oferecido aos leitores”.

Este universo de textos eletrônicos, não obstante, poderá nos fazer repensar numa prática de leitura híbrida, a qual está em mutação no século XXI e pede vários tipos de leitores. Estes são classificados por Santaella (2002) como leitores contemplativos, moventes e imersivos.

O primeiro é aquele leitor do livro, do papel, que lê silenciosamente fruto de uma nova ordem social indicada pelo silêncio das bibliotecas universitárias da Idade Média, notadamente marcado pelo gesto do olho. Santaella (2002, p. 34) assim define seu tipo de leitura “[...] individual, solitária, de foro privado, silenciosa, leitura de numerosos textos, lidos em uma relação de intimidade, silenciosa e individualmente [...] num espaço retirado e privado [...]”. É, por assim dizer, o leitor que possui uma relação íntima com a obra, que a tem nas mãos, sentindo-a. Para esse leitor, a materialidade da obra e o contexto moldam a legibilidade do texto. Segundo Santaella (2002), o suporte livro é basicamente contemplação, permite ao seu leitor interromper a leitura para refletir sobre ela, voltar às páginas lidas inúmeras vezes, mas, ainda assim, um ato individual e absorto.

O segundo tipo de leitor – o movente – é caracterizado por Santaella (2002, p. 36-37) como

[...] aquele que nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos. É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. [...] é o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas.

A definição de Santaella (2002) apresenta-nos a figura de leitor fugaz, com a memória curta, mas ao mesmo tempo um leitor ágil, um leitor de fragmentos. Esse tipo de leitor transita entre as linguagens, cruzando objetos, imagens, sons e

verbos em sua residência ou no seu exterior. É o leitor que surgiu com a Revolução Industrial e que permanece em nossos dias, convivendo com o leitor contemplativo.

O leitor imersivo ou virtual é aquele leitor do ciberespaço, é o leitor do século XXI, que lida com informações que são apresentadas em texto, som, imagem e programas da informática. Esse leitor é, para Santaella (2002, p. 38), “[...] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos, etc.”

Estendemos, também, nossas observações a outras categorizações feitas por Arena (2006) e Trindade e Annibal (2010). Ao analisarmos os tipos de leitores, estamos permeando os distintos suportes e práticas de leitura que envolvem o leitor contemporâneo e, conseqüentemente, estão presentes em nossos sujeitos pesquisados.

Arena (2006) compreende as categorias de leitores como críticos e sêniores. Essas categorias se diferenciaram baseadas na demanda social e cultural presente em um tempo, função social e espaço determinado. Além disso, o estatuto de leitores de Arena considera estes indivíduos em seu meio sociocultural. De acordo com Arena (2006, p. 414), o leitor crítico:

[...] tal como foi construído pelos estudos do século XX, é resultado da ação do trabalho educativo específico em determinada área do saber ou das artes, e que o pressuposto para a elevação a essa categoria estaria na competência exigente de produzir leitura que seria a característica do leitor sênior.

É, portanto, o leitor que contempla níveis de exigência maiores em certas áreas do conhecimento e da cultura. Por outro lado, o leitor sênior, nas palavras de Arena (2006, p.416-417), compreende o leitor que:

[...] opera com a linguagem escrita em situações de elaborações do pensamento abstrato, consideradas superiores, a ponto de transformar o modo de pensar.[...] ser leitor crítico, seria desenvolver a consciência da transformação, pela escrita, de si próprio, das coisas e dos outros que estão no seu universo de relações.

Este tipo de leitor, portanto, opera com distintos gêneros textuais, demonstrando flexibilidade e conhecimento no universo da leitura. É um leitor em movimento, que sempre procura abordar os diversos gêneros de acordo com a necessidade e a capacidade.

Trindade e Annibal (2010) ampliam as classificações para outros tipos de leitores, em especial, aqueles que lidam com os suportes midiáticos. Os autores apresentam-nos o leitor canônico e o leitor digital, o leitor enformado e o leitor informado e, por fim, o leitor receptor em movimento e o leitor receptor operacional.

Entre os leitores canônicos e digitais a diferença se concentra na relevância de uma leitura sobre a outra. Supõe-se que a leitura canônica, advinda de uma cultura também canônica e conservadora, considera o suporte escrito, tornando-se especialista neste e tendo certa dificuldade em lidar com outros suportes, chegando mesmo a desconsiderá-los.

Já a diferença entre o leitor enformado e o informado, Trindade e Annibal (2010) apontam que o primeiro tem uma formação limitada a um único gênero textual, ou ainda tem uma noção muito elementar em distintos gêneros discursivos, este leitor, nas palavras de Trindade e Annibal (2010, p. 49), pode “constatar um universo restrito às paredes das formas sociais que determinado sistema lhe impôs [...]”, é o leitor limitado, restrito a determinado tipo textual; o segundo (leitor informado), por sua vez, descortina não apenas os códigos verbais como também os não-verbais dispostos em distintos suportes.

Para finalizar a categorização de Trindade e Annibal (2010), destacamos o leitor receptor em movimento, que se abre para absorver e ressignificar o que lê, realizando a leitura em sua totalidade; em contrapartida observamos o leitor receptor operacional, o qual parece ter dificuldades em atribuir sentidos ao que lê, tem sua desenvoltura comprometida e dependente.

Ao identificarmos os tipos de leitores categorizados pelos autores apresentados, estamos delineando também práticas de leitura que são distintas e que se caracterizam pelos movimentos apresentados pelos leitores em função das variações decorrentes do meio sociocultural onde estão inseridos e dos suportes disponíveis. Continuaremos a abordar, no tópico seguinte, as práticas da leitura, enaltecendo a forma como estas colaboram para a formação do sujeito e para sua transformação.

## 2.1 Práticas de leitura e formação do sujeito

Pensar sobre a leitura, seu significado, sua função e suas práticas serão nossas metas para esta subseção. É importante, no entanto, que façamos uma ponte entre os elementos anteriormente apresentados e a formação do sujeito pela leitura.

A leitura é uma habilidade imprescindível na vida de todas as pessoas que querem participar ativamente da sociedade na qual estão inseridas. Na interação necessária da vida em sociedade, atingimos diferentes etapas e níveis de proficiência na leitura. Esta interação parece se desenvolver e ganhar contornos mais elaborados de acordo com estes níveis de leitura, isto é, quanto mais elaborado, mais possibilidades de performance diante do texto surgem. Nas palavras de Chartier e Cavallo (2002, p. 7), os diferentes interesses e expectativas dos distintos leitores acabam por determinar sua prática de leitura; estes leitores, por sua vez, “não mantêm uma mesma relação com o escrito, que não atribuem nem a mesma significação nem o mesmo valor a um gesto aparentemente idêntico: ler um texto”. Referimo-nos, portanto, a como ler um texto, atribuindo a esta ação o conceito de performance.

Na formação escolar temos oportunidade de entrar em contato com diferentes tipos de textos, os quais dão ensejos a diferentes práticas de leitura que nos permitem transitar pelos mais diversos contextos e assuntos. No nível do ensino superior, entretanto, nos deparamos com uma leitura um pouco diferente, uma vez que são textos com uma linguagem e uma metodologia definidas, os quais, quase sempre apresentam cunho profissional. Neste sentido, as práticas de leitura também se diferenciam, voltando-se para o trabalho e para a profissionalização. Isto exige uma postura diferente diante do escrito, pois a organização linguística para a construção de sentidos se transforma em fins específicos.

A exploração mais apurada de Silva (1985, p. 19) sobre leitura nos propicia identificar que o aluno separa os atos de ler e de entender; e que tal fato descaracteriza a leitura “reduzindo-a a um processo de percepção, reconhecimento e decodificação dos sinais gráficos”. Nessa perspectiva, a leitura seria “o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como

interlocutores desencadeiam o processo de significação” (SILVA, 1985, p. 19). Esses interlocutores — o enunciador e o receptor — são transportados para dentro do texto em busca da construção dos sentidos. Essa construção, entretanto, está sujeita ao entrelaçamento dos indivíduos que se comunicam, ao código linguístico que usam e ao contexto no qual a informação é veiculada. Nesse sentido, haveria três importantes pontos nesse processo. No primeiro deles:

[...] a significação de um texto não se encerra nele mesmo. Não é prévia ao momento da sua leitura. Não se oferece fechada a um “bom entendedor”, capaz de decifrá-la. Ela se constitui no encontro do texto com o leitor e é, portanto, diferente a cada leitor. E a cada tempo histórico, porque autor e leitor têm uma dimensão social que invade o texto no momento da sua escritura e da sua leitura. Daí o texto arrastar consigo a história das suas leituras, das suas interpretações, renovada e alterada a cada novo leitor, a cada tempo. Daí a dialética da leitura. (SILVA, 1985, p.20)

As práticas de leitura, portanto, conservam uma identidade que envolve vários elementos que constituem o sujeito leitor, entre eles podemos citar: a subjetividade, as interferências do espaço, as leituras realizadas, entre outros. Para Barbosa (2009), é na prática da leitura que o sentido é construído, graças as condições presentes no ato de ler. E os sentidos atribuídos pela leitura estão, por sua vez, ligados a diversos fatores, tanto aqueles que estão no texto (indicações dadas pelo autor, por exemplo), como aqueles que estão fora dele, ou seja, aqueles que compreendem a história sociocultural de quem lê.

Logo, destacamos o segundo ponto referente à leitura realçado por Silva (1985):

A leitura é uma ação, um trabalho do leitor no texto. Que sem dúvida envolve a recuperação da lógica posta pelo seu *autor* da história contada, do argumento alinhavado, da ideia defendida, mas que não para aí. O leitor lê mais do que isso. Lê também o modo pelo qual essas ideias se produziram e aí lê o texto na sua relação com o autor, com a história. Nesse mergulho o leitor traz para o texto *outros textos*, outras histórias, que nele estão escondidas. Faz o vaivém entre a sua vida e a vida contada no texto, a sua interpretação e a interpretação já sancionada para o texto. (SILVA, 1985, p. 20, grifos do autor)

A relação entre texto, autor e leitor forma a tríade que compõe o ato de ler. O texto é entendido como uma rede e só se completa quando o leitor é capaz de estabelecer ligações com seu repertório cultural e com as informações linguísticas, com as pistas apresentadas pelo autor. A decodificação é apenas o primeiro

movimento de leitura, ela é importante, mas não é única. Silva (1988) denomina esse momento de contemplação. Segundo ele, se a leitura não se movimentar para o cotejamento, dificilmente o leitor alcançará o terceiro e, talvez, mais desejado momento da leitura: a transformação.

Barbosa, Annibal e Boldarine (2010) expressam que a leitura é determinante na caracterização do sujeito leitor, ela está inserida em nossa cultura e, como tal, é uma ferramenta importante para a transformação do sujeito. Além disso, é a partir da leitura que os sujeitos participam e usufruem de outras práticas sociais. Destaca-se, na visão dos autores, a subjetividade advinda da leitura. Subjetividade que é primordial para que os sujeitos alcancem níveis de leitura mais profundos e refinados.

Diante de tantas exigências da leitura em níveis cada vez mais abrangentes na sociedade, fica evidente que ela deve ser concebida dentro de práticas sociais que tornam o aluno capaz de participar de seu entorno de forma mais atuante. Assim, é preciso criar condições para que o aluno atue de forma crítica mediante aprendizagens significativas, percebendo que a sua interpretação:

[...] não é uma fase posterior ao momento da leitura. Ele se dá *na* leitura e traz, conseqüentemente, as marcas da pessoa que lê, as marcas do próprio texto. A noção de texto como produto e síntese final de um processo de escritura e de leitura cria a possibilidade de um entendimento que recupera esse movimento — da parte para o todo — reintegrando o texto na história da sua produção. (SILVA, 1985, p. 20)

Sendo assim, a leitura não estaria fora do sujeito, como explica Arena (2006), ela não estaria presente nos livros ou em qualquer outro material impresso. Ela é “virtual e imaterial”, é concebida de acordo com o desejo do leitor de entender e é transformada ao mesmo tempo em que muda a forma como o leitor organiza seu conhecimento. Com isso, o processo de leitura atingiria seu ápice quando esta transforma o pensamento e o ato de pensar do leitor.

Aprender a ler se configura em outra maneira de pensar. É, pois, a ligação dos três pontos elencados por Silva (1985), que nos permitem pensar a representação de leitura presente no ensino superior. Deste modo, faz-se necessário conhecer nosso leitor aluno e professor do curso de Pedagogia e suas representações de leitura. Além disso, ao mesmo tempo é possível descobrir como

os professores do referido curso propiciam o encontro do aluno com textos mais densos, como é o caso das produções acadêmicas.

Almeida (2012) elucida que um aspecto importante do trabalho docente é a atenção dada ao ler, escrever e estudar. Para a autora, tais conceitos são trabalhados de forma muito simplista no ensino básico e no meio acadêmico, não são tratados com a devida atenção. Segundo ela, a formação universitária tem como essencial o caráter crítico, criativo e rigoroso; e cabe aos professores proporcionar aos seus alunos compreensão e apropriação profundas do seu significado. É importante

caminhar na direção de transcender a decifração de sons e sinais gráficos, buscar suas articulações com objetos e situações e apreender significados e sentidos das ideias, conceitos, argumentos, teorias e métodos depende de incansável movimento de orientação e de proposições até alcançar o sentido intrínseco do que é lido. A capacidade de leitura é requisito para o domínio da escrita e do estudo. (ALMEIDA, 2012, p. 106)

Novamente vemos a ideia dos três pontos da leitura explicitados por Silva (1988). O professor, aqui, assume um papel de cunho diretivo. Logo, nossa pesquisa não poderia se abster de explorar as representações de leitura dos professores do curso de Pedagogia.

Aguiar (2004) ainda destaca que a leitura não é natural ao ser humano, como o são as demais atividades básicas como comer, dormir, andar, etc; ela é cultural e por isso precisa ser adquirida. A escola proporciona o contato com as letras que se estende por toda nossa vida.

Espera-se que com a leitura o sujeito leitor, situado social e historicamente, possa se emancipar e ser crítico, questionador, participando ativamente e conscientemente dos processos de decisão e reflexão do seu entorno, acionando, assim, processos de leitura aprendidos. O caráter híbrido da leitura, demonstrado pela coexistência do *volumen* e do *codex*, agora ressignificados na tela, permite ao sujeito leitor interagir e aumentar seu repertório com a “incorporação e objetivação” dessas múltiplas linguagens.

As múltiplas linguagens, por sua vez, unem textos e distintas formas de lê-los, formas estas que contemplam o verbal e o não-verbal, como é o caso dos textos presentes nas diferentes mídias (celulares, televisão, cinema, etc). Barbosa e Annibal (2011) revelam que os muitos suportes agem sobre os leitores forçando-os a desenvolver habilidades e a aprimorar sua aptidão de incorporar e objetivar tais

meios. Quando pensa nos tipos de leitores, Santaella (2002) reflete sobre como as diferentes leituras intervêm nos processos cognitivos dos sujeitos leitores.

Estendendo nossas observações para a formação do futuro professor, também sujeito leitor, entendemos que, se a universidade, faculdade ou centro universitário não fizer esse futuro professor rever, refletir sobre o que lê, apropriar-se do capital objetivado, ele vai reproduzir na sua prática em sala de aula o que aprendeu. É por isso que julgamos relevante discutir aspectos do professor na tentativa de situá-lo como um leitor no universo escolar como profissional da educação.

Barbosa e Annibal (2011) usam as mediações de Martín-Barbero (2009) para explicar que é possível detectar no professor duas categorias mediadoras que envolvem a instância pessoal e a institucional. Na primeira delas, pensa-se o professor e sua aquisição da leitura; na segunda, observa-se como é a conduta desse profissional na escola após apropriação dos processos de leitura.

No que compete à primeira mediação, os autores relatam que é possível verificar distintas relações com a leitura, por exemplo, há aqueles que entendem a leitura como processo mais simples e superficial; contudo, também há quem se preocupe com níveis mais profundos e abstratos do texto. Sendo assim, é possível detectar dois aspectos, segundo Barbosa e Annibal (2011, p. 154), “a representação social que esse profissional tem da leitura e de que maneira ele operacionaliza essa representação com seus alunos”.

Logo, temos um posicionamento mais aberto do profissional; uma visão de expansão por meio da leitura, portanto, emancipadora e avaliadora do texto, independente do suporte. Por outro lado, observamos aquele que tem a leitura permeada por uma característica reduzida, limitada, incapaz de explorar o que está além do texto, aquele que não consegue, portanto, transcender o escrito. Concentra-se apenas no plano sistêmico do texto.

Concernente à segunda mediação, Barbosa e Annibal (2011) destacam dois perfis de profissionais: os que aderem a uma postura mais emancipadora e de resistência e aqueles que conservam os sistemas impostos.

Nossas observações sobre o sujeito leitor não se findam por aqui, apesar disso, optamos por continuar a falar sobre elas utilizando o material



selecionado durante as entrevistas realizadas com alunos e professores do curso de Pedagogia de uma faculdade particular do interior do Estado de São Paulo.

Ao longo da análise do material coletado nos será possível retomar alguns tópicos e poderemos aprofundá-los ou apresentar novas questões concernentes ao tema tratado.

### **3 – O CURSO ESCOLHIDO, SUJEITOS E SUAS REPRESENTAÇÕES.**

#### **3.1 O cenário da pesquisa.**

Este capítulo subdivide-se em subseções nas quais, primeiramente, tentamos situar nosso leitor no contexto da região e do curso de Pedagogia da faculdade particular do interior do Estado de São Paulo eleita para nossa investigação. A seguir, discutimos com base nos dados obtidos nas entrevistas, as representações de leitura dos sujeitos professores entrevistados. Então, refletimos sobre suas práticas de leitura no curso de Pedagogia selecionado. As três subseções compõem a primeira parte desse capítulo. Na segunda parte, nos voltamos para os sujeitos alunos e discutimos suas representações de leitura tendo como base os resultados coletados nas entrevistas. As práticas de leitura dos alunos fecham nossas reflexões neste capítulo.

O curso de Pedagogia privado selecionado é ofertado por uma instituição superior de ensino que se encontra estabelecida na cidade de São José do Rio Preto, no interior do Estado de São Paulo. Este município paulista foi fundado em 19 de março de 1852; e, desde sua fundação, transformou-se de uma região essencialmente agrícola em um importante centro industrial e comercial do Estado de São Paulo. Atualmente, possui cerca de 410 mil habitantes e se destaca como centro educacional e científico do país. Está situada na região Noroeste do Estado, a cerca de 452 km de São Paulo. Apresenta altitude média de 475 metros, localiza-se às margens da Rodovia Washington Luiz e da BR-153, constituindo-se em entroncamento rodoviário com acesso às principais cidades dos Estados de São Paulo, Mato Grosso, Goiás, Paraná, Minas Gerais e Brasília. Está ligada a essas cidades por meio de diversas linhas de ônibus e algumas vias aéreas.

A faculdade privada escolhida para nossa pesquisa iniciou suas atividades em 1989 com a criação dos cursos de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda e Serviço Social. Desde então, vem implantando novos cursos e hoje conta com 13 de formação tecnológica, abrangendo os eixos do ambiente e saúde, controle e processos industriais, gestão e negócios, informação e comunicação e 29 cursos de graduação com habilitação em licenciatura e bacharelado e distribuídos nas áreas das ciências humanas,

ciências sociais aplicadas, exatas e da saúde. Entre os cursos das áreas de ciências humanas está o de Pedagogia, objeto de nossa pesquisa.

Os anos de 1980 são marcados pela expansão das faculdades particulares em todo o país. A cidade de São José do Rio Preto possuía, na época, o Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e apenas uma faculdade particular. Hoje conta com cerca de cinco faculdades particulares que oferecem cursos presenciais e muitas outras de ensino à distância. Desde que foi criada, a instituição escolhida para a pesquisa localiza-se no mesmo prédio, ampliando-se a cada ano para atender a uma demanda cada vez maior. Alguns de seus cursos são oferecidos no período diurno, mas é à noite que a faculdade tem boa parte de sua clientela atendida. São, em geral, alunos provindos de classes menos favorecidas em busca de formação universitária. Os alunos vêm, em sua maioria, de bairros da zona norte da cidade e de pequenas cidades vizinhas.

Autorizado em 2005, o curso investigado iniciou-se como Normal Superior e possuía habilitações para o magistério da educação infantil e para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 17 de agosto de 2006, conforme portaria de nº 506 foi transformado em curso de Pedagogia. Observa-se que a faculdade, submetida às regulações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem seu curso adaptado às novas exigências advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o curso de Pedagogia que sustenta a necessidade de formação superior e amplia a carga horária para as 3200 horas mínimas obrigatórias.

Oferecido na modalidade licenciatura, o curso de Pedagogia é seriado, semestral; e oferece, anualmente, duzentas vagas com duas entradas ao ano. São, em média, cinquenta alunos por turma que podem escolher entre os turnos diurno e noturno. São sete semestres para concluir o curso que tem carga horária de 3300 horas e 200 dias letivos.

O Projeto Pedagógico da faculdade elucida que, apoiado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, objetiva formar professores da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, da educação profissional, bem como professores que atuam na gestão e organização de sistemas e instituições de ensino. Segundo o Projeto Pedagógico da instituição, datado 2010, o curso também oferece ao egresso preparação para atuar em outras áreas nas quais

sejam previstos conhecimentos pedagógicos envolvendo, dessa maneira, o planejamento, a execução, o acompanhamento, a coordenação e a avaliação de atividades específicas da educação e de projetos não-escolares.

Entre as habilidades e competências estipuladas para o egresso do curso de Pedagogia estão o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas, além da aplicação, no contexto da educação, das diferentes contribuições dos conhecimentos advindos da Filosofia, da História, da Antropologia, da Psicologia, da Linguística, da Sociologia, entre outros. O Projeto Pedagógico do curso demonstra, claramente, que o controle do MEC é mais intenso no âmbito da faculdade particular e que a própria elaboração do Projeto Pedagógico não se distancia do que é destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso.

Entre as principais características da organização didático-pedagógica da faculdade, destacamos (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da faculdade, 2010, p. 27):

Promover no estudante a competência do conhecimento intelectual e profissional autônomo e permanente, para que haja continuidade do processo de formação acadêmica e/ou profissional após concessão do diploma de graduação;  
 Garantir ao estudante uma sólida formação básica com flexibilidade, diversidade e qualidade, por meio de aulas teóricas, seminários, estudos em grupo, aulas práticas, participação em trabalhos científicos e de extensão, participação em congressos, cursos e simpósios, preparando assim o graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações na sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;  
 Incentivar o reconhecimento de *conhecimentos, habilidades e competências* adquiridas fora do ambiente escolar (atividades complementares propostas no projeto pedagógico), inclusive as que se referem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;  
 Realizar atividades interdisciplinares, como forma de relacionar os conteúdos das diferentes disciplinas, quais sejam, seminários interdisciplinares e integradores;  
 Realizar seminários interdisciplinares e integradores que estão inseridos no contexto do curso, desde os primeiros semestres;  
 Instituir diferentes tipos de aulas em cada disciplina [...] (grifos nossos)

Observamos que algumas das características didático-pedagógicas elucidadas pelo Projeto Pedagógico do Curso (2010) parecem ter um reflexo advindo da reforma universitária de 1968, a qual apresentamos anteriormente no capítulo 1 deste trabalho. Nesta, notamos que a formação em Pedagogia deve contemplar habilidades e competências que nos remetem a uma racionalização das atividades universitárias em busca de mais eficiência e produtividade, visando

atender ao mercado de trabalho capitalista. A formação mais voltada para a técnica marca um tipo de educação superior que prioriza o mercado de trabalho e se submete às exigências deste.

A seleção dos conteúdos curriculares do curso de Pedagogia da faculdade considera diversos critérios, tais como: a orientação científica, a integração teoria e prática, o conhecimento do homem e seu corpo, sua cultura, a sociedade e a natureza e as mais diversas alternativas de relação, as quais oportunizam a intervenção profissional. Sendo assim, as disciplinas se classificam em grupos, ou seja, fundamentos da educação, formação geral, didáticas, ordem político-estrutural, fundamentos específicos, e disciplinas de caráter científico, além dos estágios obrigatórios e das disciplinas complementares que são optativas. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2010), a composição do currículo visa atender particularidades nacionais e regionais. Por tal razão, sua matriz é pautada nos núcleos de estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e também nos núcleos integradores.

Observa-se pelo Projeto Pedagógico do Curso (2010) que a metodologia que embasa o curso enfatiza o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, os conteúdos das disciplinas dialogam, estimulando a interdisciplinaridade e a interação teoria e prática, facilitando, assim, a aquisição do conhecimento e das habilidades de forma gradual necessária, portanto, para um bom desempenho profissional. “As aulas expositivas, práticas, teórico-práticas, seminários, discussões de caso, resolução de problemas, acompanhamento de programas comunitários.” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da faculdade, 2010, p. 34). Às atividades são associadas às produções que envolvem a organização de eventos, associações, o trabalho em equipe com seus pares ou superiores e uma série de valores que colaboram para o desenvolvimento da atividade profissional e da cidadania.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2010), as avaliações são realizadas por disciplina e são verificados frequência e aproveitamento por meio de distintos instrumentos de avaliação. A frequência de 75% é obrigatória e a nota é medida de zero a dez, sendo sete o mínimo exigido.

Como nossa pesquisa foca o primeiro e último períodos, vamos nos concentrar nos perfis exigidos para esses semestres. Alunos e professores destes

períodos foram selecionados para nossas entrevistas. São quatro professores, sendo dois do primeiro período e dois do último período, e dez alunos no total. São cinco alunos do primeiro, sendo dois estudantes do período noturno e três do diurno. Com o sétimo período, entretanto, temos os cinco alunos pertencentes ao período noturno já que não se formou turma no diurno no semestre da coleta dos dados. Ao primeiro período inserem-se disciplinas como Fundamentos Históricos, Filosóficos, Sociológicos e Psicológicos da Educação, Língua Portuguesa, bem como Pesquisa em Ensino e Prática Pedagógica Educativa I. Optamos por escolher as disciplinas de Língua Portuguesa, com carga horária de 80 horas semestrais, sendo estas ministradas duas vezes por semana e a disciplina de Fundamentos Históricos da Educação, também com carga horária de 80 horas semestrais e duas aulas por semana. A fim de preservar a identidade dos professores entrevistados, identificá-los como *professora-sujeito 1* para a professora de Língua Portuguesa e lhe atribuiremos a sigla P1 e ao professor de Fundamentos Históricos da Educação (*professor-sujeito 2*) adotaremos a sigla P2.

Ao sétimo período cabem disciplinas como Educação e Gestão Democrática: espaços escolares e não-escolares, Fundamentos do Ensino das disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa, Tópicos Avançados em Educação, Prática Pedagógica Educativa VII, Disciplina Complementar III (que abrange as disciplinas de Educação de Jovens e Adultos, Necessidades Educativas Especiais e Educação não-formal), Orientação de TCC 2 e Estágio Supervisionado. Optamos por entrevistar os professores das disciplinas de Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa e Educação de Jovens e Adultos. A primeira disciplina tem carga horária de quarenta horas semestrais, com uma aula por semana; e a segunda disciplina também tem carga horária de quarenta horas semestrais com uma aula por semana. A professora da disciplina de Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa será nossa *professora-sujeito 3* e a caracterizaremos com a sigla P3. Enquanto que a professora da disciplina de Educação de Jovens e Adultos será identificada como nossa professora-sujeito 4 e representará a sigla P4.

Nosso critério na escolha das disciplinas foi a de que elegeríamos as disciplinas da área de códigos e linguagens por acreditarmos que o tema leitura seria discutido e estudado na disciplina de forma mais sistemática; e duas disciplinas

diferentes, concentradas em outras áreas do conhecimento. O critério gênero (masculino e feminino) também norteou nossa escolha.

A monografia é legitimada como o trabalho de conclusão do curso (TCC) e constitui a avaliação final para aqueles alunos que concluíram os sete períodos destinados à formação acadêmica. No Projeto Pedagógico do Curso (2010) é possível perceber a preocupação em sugerir, para a monografia, uma situação problema relacionada à área da Pedagogia.

As atividades complementares obrigatórias aos alunos do curso têm um total de 100 horas e são cumpridas ao longo dos sete semestres em instituições de ensino superior ou na comunidade. Palestras, semanas acadêmicas, seminários científicos, cursos de extensão, projetos de extensão comunitária, entre outros, estão entre as atividades que podem ser realizadas pelos alunos do curso.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2010), a administração acadêmica é composta por uma coordenadora e sua auxiliar, ambas especialistas em educação, bem como vinte professores, destes, quatro são doutores, dez são mestres e seis são especialistas, cumprindo diferentes jornadas de trabalho.

Ao alunado é oferecido apoio pedagógico e psicopedagógico, orientação profissional, atividades culturais desenvolvidas pela instituição, bem como cursos de nivelamento. Bolsas de estudo e de financiamento oferecidas pelo governo, como o PROUNI, o Bolsa Família, o Fies e também bolsa de trabalho, familiar e acadêmica são ofertadas aos alunos como forma de incentivá-los ou auxiliá-los nos estudos.

Para o curso de Pedagogia, especificamente, a instituição dispõe de diversos laboratórios com os equipamentos necessários para desenvolver suas atividades práticas: brinquedoteca, sala multifuncional, espaço da leitura estão entre eles.

Apresentar a faculdade e o curso que vamos investigar nos permite pensar na forma como ela está organizada a fim de que possamos compreender as representações de leitura dos alunos do primeiro e último semestres e dos professores, também do primeiro e último semestres deste curso, selecionados para a entrevista. Ao observarmos as suas representações sobre leitura pudemos discutir como estas influenciam sua *práxis*.

### **3.2 Os professores e suas representações.**

A seção dois deste capítulo foi produzida a partir de entrevistas coletadas no curso de Pedagogia da faculdade privada localizada no interior do Estado de São Paulo. Os roteiros das entrevistas realizadas com alunos e com professores encontram-se anexados ao final deste trabalho. Ao utilizarmos as entrevistas, objetivamos suscitar relatos sobre as representações de leitura de dez alunos e de quatro professores do curso. Optamos por delinear nossas análises utilizando trechos na íntegra das falas dos entrevistados e sintetizando suas falas em alguns momentos. Autores das áreas da Educação, da Leitura e da História da Leitura, da Sociologia, da Comunicação entre outros nos ajudaram a refletir sobre as falas dos nossos entrevistados.

Discutimos as respostas dadas pelos professores e destacamos alguns pontos que nos chamaram atenção. Inicialmente transcrevendo trechos na íntegra de seus discursos, posteriormente, parafraseando-os ou sintetizando-os e, enfim argumentando apoiados no arcabouço teórico do trabalho. A análise dos discursos dos professores ocorre primeiro, enquanto que a análise das falas dos alunos compõem a segunda parte desse processo. Os dez alunos entrevistados foram agrupados em: alunos do primeiro e alunos do último período do curso e correspondem às siglas S1, S2, S3, S4 e S5 para o primeiro semestre; e S6, S7, S8, S9 e S10 para os alunos do último semestre. O agrupamento, todavia, buscou atender às mediações apresentadas pelos discursos dos nossos entrevistados. O que significa que não utilizamos todas as respostas dadas pelos alunos e sim àquelas que trouxeram elementos relevantes para serem discutidos no âmbito das representações sociais. Discursos parecidos ou repetidos também foram ocultados para uma melhor clareza do texto.

As entrevistas com os professores ocorreram na própria faculdade em horários agendados com eles de acordo com suas disponibilidades. Desde a primeira aproximação, todos os professores se dispuseram, gentilmente, em participar da pesquisa. Iniciamos a primeira parte da entrevista compondo o perfil pessoal do grupo de professores. Indagamos sobre a idade, local de residência,



estado civil e formação acadêmica. Finalizamos esta parte perguntando a eles sobre seu tempo de trabalho como professores e sobre os locais onde lecionam. Em seguida, passamos para as questões que suscitam as representações e as práticas de leitura.

Em virtude do roteiro de entrevista, vamos inicialmente caracterizar o perfil do grupo de professores entrevistados. São três professoras e um professor, com idades que variam de 26 a 34 anos de idade, todos residem em São José do Rio Preto. Nota-se que é um perfil jovem de corpo docente. Cardoso (1994) aponta em sua tese que é comum nas instituições particulares de ensino superior observar grupos de professores que, muitas vezes, lecionam no ensino fundamental e médio durante o dia ou ainda aqueles que têm titulação recente e que precisam de experiência no ensino superior para pleitear vagas docentes no ensino público. Com exceção de uma professora (P3), que se dedica apenas ao ensino superior, os demais (P1, P2 e P4) lecionam em escolas particulares de ensino fundamental e médio durante o dia.

Todos os professores, sem exceção, são formados pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto e de Franca, P1, P3 e P4 têm graduação em Letras enquanto que P2 tem graduação em História. Três professores têm mestrado na Universidade Estadual Paulista nas áreas de Estudos Linguísticos, História e Cultura Política, Teoria da Literatura e apenas uma professora tem mestrado na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), na área de Educação de Jovens e Adultos. Quanto ao tempo de atuação como professor, P1 tem dez anos de experiência, P2 sete anos, P3 oito anos e P4 seis anos.

Na segunda parte da entrevista, pudemos identificar, na primeira pergunta, sobre o que é leitura, que a professora P1 reconhece distintas concepções de leitura. Ela responde

eu concordo com Paulo Freire que existe uma leitura do mundo, que seria uma interpretação sobre o nosso cotidiano, sobre os fatos. Mas, geralmente quando eu uso a palavra leitura, é a leitura mesmo de textos escritos ou então de livros, de artigos enfim, quando me refiro à leitura na maioria das vezes é sobre isso.

Ela diz acreditar que a leitura tem um conceito mais amplo, mas não discorre sobre isso. Freire (2011) coloca que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, o que implica dizer que a compreensão desta está ligada à continuidade da leitura daquele. Segundo o autor, “a decifração da palavra fluía naturalmente da

‘leitura’ do mundo particular” (FREIRE, 2011, p. 24). O teórico afirma que a leitura da palavra, da frase ou da sentença nunca significou um rompimento com a leitura do mundo. A leitura é representada para a professora por meio do escrito, das palavras. Fecha-se assim a oportunidade do aluno perceber as relações que se estabelecem quando se relaciona a leitura da palavra com a leitura do seu entorno. Desconsidera-se que a leitura ganha sentido quando o leitor é capaz de atribuir significações ao que lê a partir de seu repertório cultural, de vivências e percepções. A leitura é uma ação, e como tal, precisa se relacionar com outros textos, outras histórias que podem estar no próprio texto ou fora dele. Por outro lado, de acordo com Silva (2011) quando se atribui à leitura a mensagem escrita, busca-se um ponto de partida a partir do qual se atinge a formação da consciência crítica.

#### Para P2 a leitura

[...] é a realização. É quando eu consigo me identificar mais com alguma curiosidade ou com alguma questão que envolve alguma coisa que fica em aberto. Então, leitura para mim é o *momento de encontro* com essas incertezas ou com essas curiosidades que surgem no dia a dia. (grifo nosso)

A leitura para este professor é a resposta aos seus questionamentos, é a oportunidade de aprender. Foucambert (1994, p. 5) afirma que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa poder construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.” A leitura para este professor é representada pela oportunidade de aprender, de questionar, de buscar respostas às suas incertezas. Quando P2 diz que a leitura é o momento de encontro, ele, na verdade, está nos apresentando que a leitura só se concretiza quando há a interação entre o leitor e o texto. Essa interação, no entanto, é própria de cada leitor e de cada momento/tempo histórico já que tanto o leitor como o autor projetam suas dimensões sociais na leitura do texto. A apropriação que se verifica a partir da leitura favorece a ampliação do capital cultural.

P3, por sua vez, apresenta-nos que sua definição de leitura é permeada por distintas relações, segundo ela,

a leitura vai desde um conceito amplo, de leitura de mundo, de visão de mundo até os conceitos mais restritos de pensar em conceito de textos, que envolvam o texto e o leitor. Então, se você pensar que a *importância está no texto*, então você tem uma visão de leitura. Se você pensar que a *importância da leitura está no leitor*, que é ele quem mobiliza todos esses conhecimentos para ler, então você já tem outra visão de leitura. Mas eu

acredito que as visões mais modernas de leitura estarão centradas na *interação entre o texto e o leitor*. (grifo nosso)

O olhar sobre o objeto leitura possibilita delinear, para essa professora, diferentes formas de se concebê-la, ou ainda de se estudá-la. A leitura pode estar centrada no texto e aí vamos nos deparar com visões que contemplam o seu caráter mais sistemático, mais voltado para a forma do texto, da sua linguagem ou ainda da decifração, da contemplação. Quando o olhar se volta para o leitor, temos a subjetividade que acaba por permear os sentidos atribuídos ao lido. O leitor se situa no ato de ler, e é capaz de relacionar o que lê ao que ele é, ao que faz, às leituras anteriores e assim cotejar. Ao associar a interação entre o texto e leitor, a prática da leitura é concebida de forma mais ampla, já que não se isolam seus elementos essenciais (leitor e texto). A leitura, assim concebida, ganha um caráter mais refinado, mais profundo, mas que só se completa quando o leitor atinge um nível em que a leitura colabora para seu posicionamento no mundo, de forma mais crítica, mais questionadora, é assim a leitura um instrumento de libertação que provoca a transformação.

P4, por sua vez, leciona a disciplina de Educação de Jovens e Adultos e sua definição sobre leitura está muito relacionada à teoria freireana sobre leitura. Para esta professora, sua paixão por Paulo Freire no mestrado a fez se apropriar de seu conceito de leitura.

Bom, como eu fiquei apaixonada pelo Paulo Freire no meu mestrado, eu gosto muito e fiquei um pouco apropriada do que ele fala do conceito de leitura na teoria dele. Para mim leitura está atrelada à linguagem e para mim linguagem é uma coisa ampla, então vai desde a intenção comunicativa, a partir da não-verbal e aí passa pela linguagem verbal, pela mista, pelas expressões e tudo mais e para mim a leitura é a capacidade de compreender todos esses sinais. Estando ligados à escrita ou não.

A leitura, na perspectiva adotada pela professora, é dinâmica e se completa à medida que entendemos que a linguagem se processa de distintas formas e que toda forma tem sua leitura. Além disso, é possível compreender que essa leitura não é estanque ou desconectada do mundo, das experiências e percepções de seu leitor. É nas palavras de Freire (2011, p. 19) “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.”

Pelos discursos dos professores é possível entender que a representação que estes profissionais têm da leitura não é discutida profundamente

e que o ato de ler se mescla ao exercício mecânico da leitura. O ler o mundo presente em boa parte dos discursos é usado como chavão para se falar sobre leitura. É como se a expressão já consagrada nos ambientes escolares fosse suficiente para se definir leitura, atestando que quando se lê o mundo, se compreende todas as relações que se estabelecem entre o texto e o leitor. Além disso, a expressão parece indicar uma postura mais emancipadora, mais ligada à política e às questões ideológicas tão discutidas por Freire. Não se discute, por exemplo, as possibilidades de expansão por meio da leitura. Os professores se limitam a conceber a leitura e a discuti-la com base no ato de ler, como P1 mostra; como realização, conceito muito amplo demonstrado por P2; na leitura sob a perspectiva do ensino de leitura, ela é seu próprio objeto como P3 aponta ou ainda como todo tipo de ato comunicativo, seja verbal ou não, como nos explica P4. As questões ligadas à expansão proporcionada pela leitura, à verticalização e ao aprofundamento no nível de leitura, ou mesmo ao capital cultural proporcionado pela leitura não são discutidas ou mencionadas pelos professores.

De volta às questões, perguntamos aos professores o que eles gostam de ler e o que mais leem. P1 afirma que “[...] adoro ler. Eu leio o que me exige a profissão, mas também gosto de ler livros de ficção, de romance, aventura, autoajuda, eu leio um pouquinho de tudo, eu gosto. Sou bem eclética na hora de ler pra mim [...]”. Ao falar sobre a leitura que mais lhe marcou, P1 afirma gostar muito de livros biográficos. Assim ela se expressa:

Eu gosto muito de livros biográficos. Eu gostei muito de ler a biografia da Olga. Na época assim, foi um livro que eu esperei muito conseguir ler. Eu li e gostei muito porque aprendi bastante sobre a época dos anos 30. [...] também fala muito da época do nazismo [...].

Silva (1988) sublinha ser condição *sine que non* que o professor tenha intimidade com os textos/livros. Aos professores competem conhecer a origem dos textos de que falam e também serem capazes de situá-los dentro de uma tipologia. Se os professores não se compreenderem como leitores, não há como serem “testemunho vivo da convivência com os textos ao nível da docência [e] não existe como alimentar a leitura junto aos alunos” (SILVA, 1988, p. 66). P1 menciona que a leitura, para ela, é algo intrínseco e não se limita a apenas um tipo de texto. Com sua postura, ela espera influenciar, de alguma maneira, seus alunos. É o que podemos perceber quando ela responde à questão seguinte.

Ao discursar sobre o que gosta de ler e o que mais lê, P2 declara “gosto de ler, mas atualmente tenho lido muito pouco, infelizmente. Mas, até nos últimos anos pela prática, tenho lido livros da área de história que é a minha formação e literatura eu também gosto. Mas tenho lido muito pouco a literatura em geral.” Foucambert (1994) coloca que é difícil despertar o prazer ou interesse pela leitura se o próprio professor não sente prazer em fazê-lo. O autor insiste ainda em destacar que a presença do escrito na sala de aula e sua funcionalidade exercem uma vinculação positiva já que os alunos observam que seus professores, pessoas importantes para eles, usam, usufruem e valorizam a leitura e a escrita.

Quanto às leituras que lhe marcaram P2 discursa dizendo que

depende muito da época. Quando eu era mais jovem, na adolescência mesmo, foi uma leitura de maneira geral. A literatura me chamava a atenção. Então os autores de romances mais clássicos me marcaram bastante na época. Na faculdade, alguns autores em específico. Eu pesquiso história do Brasil, então autores mais clássicos dessa área como Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior foram os autores que marcaram essa primeira aproximação minha com a pesquisa histórica.

Ao longo das entrevistas, pudemos observar que muitas leituras realizadas pelos professores durante suas graduações os despertaram de tal forma que culminou com suas pesquisas de mestrado. P2 e P4 mostram isso com muita evidência.

Os romances e as narrativas românticas marcam o tipo de leitura que despertam o interesse das professoras P3 e P4. A primeira, no entanto, é contundente ao afirmar que “[...] não tem como ser professor sem gostar de ler. Isso é um pressuposto, uma premissa”. Silva (1998) discute que os estudos sobre leitura avolumaram-se e intensificaram-se ao longo de muitos anos de estudo. A autora relata que boa parte das pesquisas está voltada para o conhecimento e reflexão dos professores enquanto leitores já que estes assumem o papel de formação dos novos leitores. Sendo assim, segundo Silva (1998, p. 1) “[...] muito dificilmente se pode ensinar a ler e a gostar de ler com sucesso, se não se é também e de fato um bom leitor, se a prática de frequentar textos os mais variados não é uma prática costumeira”. Lajolo (2005, p. 12) também confirma que o professor é peça-chave para que a leitura chegue às “[...] mãos, aos olhos e ao coração dos alunos”.

De acordo com as representações sociais sobre a profissão docente, espera-se que o professor exerça um papel de influenciador, estimulador e promotor

da leitura. Como imaginar tal movimento se ele não gosta de ler? Não se pode considerar, entretanto, que a responsabilidade está apenas no professor, mas não se pode negar o quanto a leitura é essencial como um instrumento de resistência, e o quanto seu papel é influenciador na formação dos futuros professores. A formação pela leitura, no entanto, precisa transcender o escrito, possibilitando ao aluno leitor desenvolver uma postura mais libertária. Silva (2012, p. 110) enfatiza que “[...] sem uma sólida qualificação para o ensino da leitura por parte dos professores somada aos demais elementos de infraestrutura, a escola deixará de cumprir os seu papel, talvez, paulatinamente arrefecendo, inibindo ou até mesmo matando o potencial de leitura dos estudantes ao longo do processo de escolarização.”

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil 3* publicada em 2012 e que está em sua terceira edição, descreve o perfil do leitor brasileiro, suas leituras, interesses dentre outras questões que nos permitem refletir sobre o atual panorama da leitura no Brasil. A pesquisa corrobora a afirmação de Silva (2012), já que mostra um grande decréscimo do interesse pela leitura à medida que os alunos vão atingindo a maioridade. Os gráficos exibidos pelo documento mostram que a falta de tempo é eleita pelos investigados como a principal causa da diminuição da leitura.

Quando solicitada a falar sobre as leituras que lhe marcaram P3 diz que várias obras foram marcantes, mas o romance “As horas” de Michael Cunningham lhe possibilitou refletir sobre sua existência enquanto sujeito. A leitura, entretanto, se deu após a graduação. A afirmação da professora vem confirmar o que temos dito até agora sobre as muitas funções da leitura: como objeto de transformação do sujeito que lê. P4 afirma terem sido as leituras das obras de Paulo Freire, propulsoras da sua formação profissional “[...] fiquei muito envolvida com as leituras das obras dele e com aquelas que ele escreveu em parceria com Gadotti, Ira Shor e tudo mais. Isso me serve até hoje e eu retomo as leituras.” A professora também afirma trabalhar com textos bem elaborados e cita o livro “A menina que roubava livros” como interessante e literário ao mesmo tempo já que toca seus leitores de várias faixas etárias sem assustar ou espantar.

### 3.3 Práticas de leitura dos professores.

A partir desta seção, vamos discutir e refletir sobre as práticas de leitura desenvolvidas pelos professores sujeitos em sua atividade profissional. As perguntas realizadas durante as entrevistas direcionam nossas reflexões e comentários.

Quando perguntada sobre como fala de leitura com seus alunos, P1 coloca que

[...] faz parte da minha vida falar de leitura. Porque todo mundo que eu conheço eu sempre converso de leitura. Com os alunos eu adoro recomendar livros e geralmente eu tento falar de livros para que eles leiam. Então, às vezes, na aula surge um assunto que tem a ver, olha eu li um livro que fala disso então eu conto um pouquinho e paro numa parte emocionante ai eles 'professora, o que vai acontecer?'. Eu não conto, então você tem que ler o livro.

A forma como o faz, entretanto, instiga o grupo. Porque ela começa a contar a história e para na parte mais emocionante. O despertar dos alunos é imediato já que querem saber qual será o final. Segundo P1 é uma abordagem que funciona com os alunos porque se trata de algo espontâneo.

Arena (2003) assegura que gosto e prazer estão ligados ao leitor e a seu contexto, seu uso da leitura. Há necessidades, de acordo com o autor, que são estimuladas pelas relações entre os homens, apoiadas no conhecimento, na língua e nas relações entre leitor e escrito. O prazer e o hábito pela leitura precisam ter sentido para aquele que lê. Daí o autor dizer que a leitura é transitiva, ela precisa de um complemento. Por conseguinte, pensa-se na leitura de que, do que, para que e ainda para quem.

A fim de aproximar a leitura dos alunos, P1 conta parte da história lida para eles, isso nos remete ao período helenístico da história da leitura descrito por Chartier e Cavallo (2002), no qual a leitura realizada de forma oral era intensa. A expressividade da voz e do ato de ler ajudavam a compor a concepção artística da leitura ligada à práxis teatral. Aquele que lia para os demais era dotado de condições de decifrar, o leitor dava "alma ao livro" e, assim, preservava a memória.

Essa professora leitora tem no suporte livro seu instrumento mais imprescindível de leitura. Ao ser solicitada a mencionar quais suportes usa em suas aulas, ela não pestanejou em dizer que tem os textos impressos como fonte de suas leituras e das leituras propostas aos alunos. "Eu trabalho mais com os textos

impressos mesmo. Eles têm uma apostila. Ali eu coloco os textos [...]” É a leitora do papel, da contemplação, citada por Santaella (2002). Não abre mão do material impresso e quando solicitada a sugerir leituras, encaminha os alunos à biblioteca.

Ao discursar sobre como aborda a leitura com seus alunos, P2 afirma ser uma luta quase diária.

Porque a gente percebe que cada dia mais dá a impressão que esse hábito vai se perdendo. Ainda mais quando são gerações, grande maioria, aqui na faculdade já crescem tão bem integradas a esse mundo virtual. Esse acesso mais fácil às coisas, que então esse hábito vai se perdendo porque é tudo muito fragmentado.

P2 comenta que quando os alunos querem alguma informação buscam a internet, mas esta lhe fornece acesso a parte da informação e não a sua totalidade. Para o professor os alunos não sentem a necessidade de buscar o geral, de modo mais profundo. A busca dos alunos ocorre de forma fragmentada, desconectada do seu entorno o que não lhes permite uma visão da totalidade e assim um melhor posicionamento diante do lido. Segundo P2, há necessidade de se “despertar sobre o porquê da leitura, qual a ideia a se buscar, que não é só a questão da informação, de conseguir algo, tem mais coisa envolvida.” A informação precisa se transformar em conhecimento e isso só é possível quando se coteja, compara, relaciona, enfim não é o suporte tela que assusta este professor, mas sim a falta de saber lidar com ele.

Chartier (1994) chama a atenção para o fato de que os textos eletrônicos acabam por impor uma prática de leitura híbrida, que pede, portanto, vários tipos de leitores. Trindade e Annibal (2010) por sua vez, mostram que o leitor receptor em movimento é aquele que se abre para absorver e representar o que lê. Esse tipo de leitor, segundo os autores, efetua a leitura em sua totalidade, diferentemente do leitor receptor operacional, que nos parece apresentar P2. Esse tipo de leitor é dependente e compromete sua leitura.

P2 também usa material impresso em suas aulas. Segundo ele “o material digital a gente também usa, mas eu procuro usar menos. Exatamente por essa ideia de estimular, de tentar de alguma forma, de alguma maneira deles lerem de fato. Ter a leitura tradicional”. Interessante observar que os professores, exímios leitores do papel, não conseguem estabelecer confiança no material digital. Suas representações de leitura foram fortemente pautadas pelo uso do impresso. Parece-nos que essa capacidade de interação com o leitor, de reformulação e acesso a



outros textos a partir de uma única leitura ainda provocam suspeitas por parte dos professores que olham para o suporte tela com ressalvas.

Elucidamos, no entanto, e isso vem sendo discutido por Chartier e Cavallo (2002) e Chartier (1994) que uma prática da leitura não apaga a outra. Elas coexistem e muitas vezes, se complementam. Não é estranho que o afastamento da leitura em um único suporte pode possibilitar uma alienação e um afastamento das práticas culturais que o sujeito leitor interage cotidianamente na contemporaneidade. Logo, as discussões entre ensino, escola, profissão docente e emancipação nos soam paradoxais.

Quando P2 menciona que é preciso pensar no porquê da leitura no âmbito do ensino superior ele abre espaço para que os alunos entendam que, por meio da leitura, atribuímos sentidos ao nosso entorno. Que o ato de ler nos possibilita tal movimento na leitura e que, portanto, ele é um veículo que colabora para a construção do conhecimento.

P3, assim como a primeira professora (P1), explica que a leitura está na sua disciplina e que, portanto, passa o semestre todo discutindo leitura. A leitura na sua disciplina é um tópico a ser estudado, refletido. A maneira como o faz é diferente de P1,

[...] então a gente vai, a gente começa desde essa concepção mais geral de que já falei do que é ler, do ato de ler, pensando que a gente lê primeiro o mundo. Retomando Paulo Freire, a gente lê primeiro o mundo, depois a palavra escrita, que a gente lê símbolo, a gente lê tudo o que está a nossa volta, a gente lê as pessoas, a gente pode fazer leituras de si mesmo. E que isso vai determinar a nossa boa convivência com o mundo, se a gente consegue fazer uma boa leitura de si mesmo então para depois partir para a leitura do texto verbal em si. É assim que a gente trata.

Sua prática de leitura é reflexo de sua visão sobre leitura. Não poderia deixar de ser ampla e ligada às variadas maneiras de se conceber a leitura. A leitura, entretanto, é compartimentada em distintos movimentos que privilegiam o não-verbal e, posteriormente, o verbal. O escrito adquire uma função que extrapola o conteúdo e auxilia na formação da consciência. P4 se assemelha à P3 já que diz que a leitura “[...] faz parte e como eu acredito na leitura como esse conceito amplo, eu procuro trabalhar e explorar as várias maneiras de se ler o mundo.” Essa professora, no entanto, diz discordar um pouco da escola, uma vez que ela supera a escrita ao mesmo tempo em que a explora, faz as duas coisas ao mesmo tempo. Sobre esse ponto, P4 vai tornar-se mais clara ao responder a próxima questão.

Na questão seguinte, os professores são solicitados a falar sobre como exigem a leitura de seus alunos. Então, P1 separa dois momentos de suas práticas de leitura nos ambientes de trabalho: a primeira refere-se à leitura que é feita na faculdade; a segunda relaciona-se à leitura da escola. “Aqui na faculdade você está querendo saber ou dando aula na escola?”. São os dois locais onde ela atua dando aulas de Língua Portuguesa. Segundo P1,

Aqui [faculdade] não, porque eu dou aula a maioria no noturno então eles não vão conseguir ler se for uma obrigação. Eu geralmente dou textos. Então, por exemplo, nas minhas apostilas têm contos, têm crônicas então a gente lê em sala de aula, às vezes eu peço para eles trazerem lido. Livros não, porque eu não consigo. Se eu pedir para eles lerem eles não vão ler, se eu pedir.

A colocação feita pela professora nos remete a Pascual e Dias (2008), os quais mencionam que ao adaptarmos o currículo ao “que, como ou durante quanto tempo” se ensina, estamos correndo o risco de abriremos o caminho para dois tipos de educação superior: “[...] um para os estudantes que não são trabalhadores e outro, menos exigente, para os que trabalham, pois, nem sempre será possível adequá-lo [currículo] às exigências sociais, econômicas e culturais de *alunos trabalhadores*” (PASCUAL; DIAS, 2008, p. 466, grifos dos autores).

Estamos diante de alunos que vêm, na sua maioria, do ensino fundamental e médio públicos e que, portanto, são frutos de uma conjuntura social e educacional que, como vimos ao longo da história do ensino superior, se configurou como excludente e fraca academicamente. É a “mercadoria-educação”, a qual fornece mão de obra permanente, mesmo que esta não seja a mais qualificada. Ao refletirmos sobre as palavras de P1, é possível pensar numa manutenção da ideia de que é necessário oferecer acesso ao ensino superior a todos aqueles que o desejam, não importa de que forma. Ao elucidarmos a relevância de se pensar na leitura como transformação, como prática social intimamente atrelada ao leitor e a sua performance diante do texto, estamos no movimento contra-hegemônico, de ruptura com posicionamentos consagrados pela sociedade como ideal, correto, engessado.

Ademais, se entendemos que a leitura significa oportunidade de alargar o capital cultural dos sujeitos e assim permitir a eles um trânsito pelo campo de forma mais justa, a visão de que os alunos não são capazes de ler, simplesmente pelo fato de que trabalham o dia todo e estudam à noite, restringe, em muito, suas

oportunidades de sucesso, não apenas no mercado de trabalho, mas como sujeitos inseridos em um meio sociocultural no qual exercem sua cidadania.

Sobre esse ponto ainda, Cardoso (1994) chama atenção para o fato de haver necessidade de uma pedagogia apropriada para os alunos do curso noturno. Segundo a autora, “[...] o aluno que se forma em escola que ‘facilita’ é na vida prática um diplomado incapaz” (CARDOSO, 1994, p. 50). A instituição particular de ensino superior é a que mais forma professores para o ensino infantil, fundamental e médio com seus cursos de licenciatura. São cursos, em sua maioria, que não demandam materiais pedagógicos e equipamentos caros e também cursos que abrigam grandes quantidades de alunos por turma. Assim, para Cardoso (1994, p. 36) “privilegiar as escolas que formam professores é garantir melhoria na qualidade do profissional do magistério, o que trará repercussões diretas na melhoria do ensino de primeiro e segundo graus”. O ensino na universidade se caracteriza pela busca de uma formação mais crítica, mais questionadora no qual o processo de construção do conhecimento se dá pela investigação, pela busca.

P1 continua sua resposta dizendo que suas apostilas contemplam gêneros textuais diferentes e que as leituras são feitas na própria sala de aula ou os alunos as trazem realizadas de casa. Ela complementa afirmando que “livros não, porque eu não consigo. Se eu pedir para eles lerem, eles não vão ler [...]”. Silva (1988) enfatiza o quanto é importante o professor estabelecer parâmetros que irão nortear uma nova pedagogia da leitura. Se assim o fizer, seu trabalho assumirá caráter de cunho diretivo. Consideram-se, então, vários fatores que podem estar no texto (ligados ao código linguístico) ou fora dele (relacionado às percepções, às experiências, às leituras entre outros) quando se pensa em leitura e, ainda, quando se pensa em proporcionar ao leitor, seja no âmbito universitário ou escolar, oportunidade para pensar na sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Certamente, cabe à escola, à universidade incentivar a relação dos alunos com o capital cultural estabelecido pela leitura. Não pedir para ler o livro simplesmente porque se assume que os alunos não vão dar conta ou ainda que não vão ler porque têm outras prioridades é colaborar para a manutenção de um sistema de ensino superior privado noturno que é deficiente e que, urgentemente, precisa ser repensado.

Entretanto, na sua prática como professora do ensino fundamental, a leitura é obrigatória aos alunos e é cobrada como prova bimestral ou como trabalhos.

Na minha prática como professora do ensino fundamental eu peço como prova e também no dia a dia, então a gente vai à biblioteca juntos, eu recomendo alguns livros, a gente conversa sobre os livros, mas eles têm uma prova bimestral. Então lá [escola], eles têm provas, eles têm que fazer trabalhos sobre o livro, essas coisas.

A leitura, neste caso, nos parece ser vista como condição para se alcançar as notas necessárias e também para se preparar para o vestibular. Não é leitura por ela mesma, e sim a leitura para um determinado fim.

Vemos, aqui, que o sentido da leitura para a professora é estanque, é dividido e funcional. Retomando Martín-Barbero (2009), utilizaremos o conceito de *mediação* para explicitar que a professora tem a leitura como mediação, mas que essa leitura é subdividida. Pelo discurso de P1, é possível identificar que ela vê a leitura a) para si, b) para o ensino superior e c) para o ensino fundamental.

Barbosa, Annibal e Boldarine (2010) apontam que se o sujeito tem maior participação na cultura escrita, maiores serão suas condições de realizar tarefas que exijam controle, inferências variadas e, também, ajustes frequentes. Segundo os autores, “[...] pode-se dizer que participar da sociedade escrita implica conhecer e poder utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos” (BARBOSA; ANNIBAL; BOLDARINE, 2010, p. 50). O ato de ler é, portanto, multifacetado e requer do leitor a conexão com outros textos de forma que seja possível atribuir sentidos ao escrito sem se submeter à passividade que se acredita que a leitura tenha.

Quando reflete a leitura para si, P1 é flexível, abre espaço para vários gêneros e acaba por atribuir um sentido de prazer à leitura. A leitura no ensino superior, no entanto, sofre entraves, já que se sustenta a cultura da faculdade particular de que cabe ao professor desta modalidade de ensino “facilitar” o acesso dos alunos aos conteúdos em virtude de sua precária formação básica, advinda dos anos anteriores, e de suas condições de acesso ao ensino superior. No ensino fundamental particular, por sua vez, confirma-se a cultura de que é preciso saber para passar no vestibular e, assim, disputar uma vaga nas melhores universidades com outros alunos.

P4, assim como P1 e P2, aponta práticas de leitura distintas na escola e na faculdade, apesar disso, a forma como trabalha a leitura na sala de aula adquire um caráter mais específico, já que tenta conciliar teoria e prática e assim fazer com que o alunado, seja do ensino fundamental ou superior, preencha os sentidos do lido. Segundo ela, o trabalho com leitura na escola

[...] chega a ser até um trabalho romântico. Eu gosto muito de trabalhar com projetos, então, por exemplo, eu trabalhei em uma escola onde eu tinha abertura para isso. E aí eu não ia pelo caminho de pedir livros paradidáticos para ler e serem cobrados em formato de provas. Então eu construía um trabalho.

Esse trabalho de construção do conhecimento por meio da leitura também aparece nas colocações de P2 e P3. O trabalho com a leitura se dá de maneira gradual, para essa professora. Em seu discurso ela diz que confeccionava listas com os livros paradidáticos para os primeiros anos do ensino fundamental buscando temas que lhe interessavam,

[...] procurando coisas que me interessavam tentando ter um olhar daquela idade, para que eles gostassem. Então, eu não me importava se era um livro considerado um livro literário ou não. Naquele momento, de desenvolver o gosto pela leitura, eu procurava livros divertidos. Livros que pudessem tocá-los com aquela visão que eles tinham. E para isso eu me aproximei muito dos alunos e sempre conversei.

Silva (2012, p. 108) diz que “[...] é durante a fase da educação infantil e de educação fundamental que o enraizamento do hábito e do gosto de leitura ocorrerá com muito mais vigor em nosso meio.” Para o autor, a convivência com o material escrito auxilia na aproximação dos jovens na escola. Arena (2003) destaca que a escola deve apresentar as diferentes leituras aos alunos permitindo-lhes se inserir no meio e interagir com ele. A leitura como uma prática social está atrelada à transitividade do sujeito em seu meio.

P4 dá continuidade à sua explicação sobre a questão dizendo que

[...] conforme esse gosto ia se desenvolvendo, aí eu ia inserindo nas listas de livros e tudo mais os livros com a linguagem mais trabalhada, que a gente entende como mais complexos, com linguagem figurada até chegar aos literários em si – Guimarães e tudo mais. Não que textos assim não pudessem ser trabalhados antes, mas não trabalhados em formato de prova para que eles não pudessem se sentir menosprezados ou mal se não alcançassem aquela abstração toda.

Na faculdade, por sua vez, P4 explica,

[...] como em alguns momentos eu pude trabalhar prática de leitura, e acabo trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos que me possibilita trabalhar esse conceito, eu procuro levar essa mensagem. Nesse sentido, o

que eu vejo é que a escola é responsável pela escrita, mas parece que a partir do momento que ela introduz a escrita na vida do aluno, esse aluno fica preso, parece que ela não pede mais desenho, não pede mais história em quadrinhos, não pede mais teatro e aí fica só *cobrando a escrita dentro daquela sistemática*: prova discursiva ou prova teste. E aí parece que o *aluno vai perdendo o encanto* que a princípio poderia ter ou tinha pela leitura. (grifos nossos)

Refletir a forma como se avalia a leitura realizada pelos alunos é um ponto que merece nossa atenção. Silva e Ferreira (2011, p. 50) reportam que a leitura é uma prática social e como tal é cultural já que mobiliza formas e saberes que estão recheados de valores simbólicos. “Podem ser ressignificados a cada ato que os coloca em circulação sob os condicionamentos de contextos diversos”. Sendo assim, a leitura não é somente a compreensão de algo, é mais que isso: é o envolvimento do leitor com seu íntimo, seu entorno e a relação que ele faz de tudo isso com sua vida em sociedade. A cobrança da leitura em formato de provas tradicionais faz com que os alunos a percebam como obrigação, um trabalho. Barbosa, Annibal e Boldarine (2010) referem-se ao fato de que, muitas vezes, a leitura assume um papel de instrumento de capacitação dos sujeitos em uma sociedade que é competitiva. Segundo os autores, “[...] ler, nesse sentido, torna-se uma forma de ser mais capaz de produzir e tirar proveito no espaço social [...]” (ANNIBAL; BARBOSA; BOLDARINE, 2010, p. 49). Os autores destacam que o prazer de ler pode ser confiscado das crianças e jovens pelo medo de não compreender. Quando afirma que o aluno “perde o encanto” a professora está chamando-nos a atenção para esse ponto.

Barbosa, Annibal e Boldarine (2010), ajudam-nos a refletir sobre outro ponto mencionado pela professora que seria o fato de a escola ignorar a produção atual, voltando-se apenas aos clássicos da cultura. “Nada contra os clássicos, mas haveria necessidade de também ser conhecida a produção mais contemporânea. Os livros representam as diferentes épocas. Fazem parte de fatos históricos, econômicos e sociais.” (BARBOSA; ANNIBAL; BOLDARINE, 2010, p. 52) P4 trabalha textos diversos até chegar às obras literárias. Seu objetivo inicial é facilitar o contato dos alunos com a leitura por meio de obras que podem despertar a vontade de se ler mais e mais.

Quando solicitado a comentar sobre como exige a leitura dos alunos P2 também sinaliza para práticas distintas na faculdade e na escola. Segundo ele, a prova ainda continua sendo o método mais tradicional.

Eu não sou de pedir que o aluno decore. Não vejo o estudo da história dessa forma. Então eu tento estimular a leitura, mas não quero que ele fique decorando os dados, quero que compreenda mesmo o processo histórico da época que estamos estudando ou das regiões. Então a prova é o modelo mais tradicional, muitas vezes eu tento estimular através do diálogo percebendo se eles leram, qual foi a impressão, se gostaram ou não gostaram. Mas eu não sou muito de exigir, no sentido de nota, no sentido de obrigação e sim estimular mais na questão do diálogo mesmo.

Na faculdade, sua cobrança é maior e realizada de forma a fazer os alunos compreenderem que precisam do conhecimento para se tornarem bons profissionais. O conhecimento, todavia, necessita de reflexão sobre o que se lê, não é pronto, acabado e está em constante transformação.

Aqui [faculdade] é um pouco diferente. Pela tentativa de forçar um pouco mais as leituras, então nas provas a gente pega um pouco mais pesado, não um pouquinho mais pesado, a gente tenta cobrar um pouco mais a leitura para ver se temos a resposta. Então a ideia na faculdade é a gente tentar aprofundar um pouco mais, também tem um diálogo, converso bastante com eles sobre os textos, se tem alguma coisa que sai, porventura na internet, que seja um texto ou um artigo eu trago para discutir com eles.

A visão deste professor é muito divergente de P1, ele acredita que na faculdade a cobrança precisa ser maior. Segundo ele, nesta, algumas teorias são essenciais para a formação dos futuros professores. Exatamente por isso torna-se mais obrigatória a leitura dos textos. O que não o impede de exercer uma prática mais flexível, que abre espaço para discussões, reflexões e novos conhecimentos. A construção do conhecimento está, na colocação deste professor, ligada à pesquisa, às discussões. O resultado disso é observado nas avaliações. A ideia é proporcionar aos alunos um aprofundamento teórico sobre os conteúdos estudados, visto que contribuem para a formação profissional dos futuros professores. Na escola, contudo, declara o professor, os alunos já sabem que se precisarem de algo vão achar material fora.

Eles acham na internet, ou às vezes eles acham resumos, dependendo do assunto. Então é mais complicado porque aqui [faculdade] ainda tem a ideia de que é uma formação mais ampla então a profissão que está em jogo. Na escola não. Então aqui a gente tenta forçar um pouco mais.

Para P2, a escola fecha as oportunidades de diferentes leituras porque impõe os materiais apostilados e prontos. Além disso, há prazos para se atingir cada conteúdo e cumprir o cronograma. Na faculdade, a abertura é maior e os conteúdos podem ser explorados de forma concomitante, o que não impede o cumprimento do conteúdo da disciplina.

P3 diz achar difícil exigir a leitura dos alunos. Ela afirma que sugere a leitura porque

[...] eu acredito que não tenha como você obrigar o aluno a ler. Então, isso é um interesse que tem de partir dele. Então a gente sugere leituras que seriam adequadas àquelas discussões que se está fazendo. Aí vai do compromisso dele de aceitar a proposta, compromisso dele com a própria formação de aceitar a proposta ou não.

À luz do que Aguiar (2004, p. 61) nos esclarece, “a leitura não é um comportamento natural do ser humano, como comer ou dormir; ela é cultural e precisa ser adquirida”. Dessa maneira, se entendemos que a leitura é uma prática, que se aprende e que pode ser incentivada em qualquer momento da vida, as instituições de ensino, seja básico ou superior, tem papel muito relevante no que compete ao exercício da leitura, que precisa ser realizado com mais vigor e frequência, em todas as disciplinas do currículo.

P2 é mais rígido quanto à cobrança da leitura pelos alunos enquanto que P3 sente que o desejo deve partir dos alunos, de seus interesses e vontade de crescer teoricamente.

P4, semelhante à P1, separa as cobranças com relação à leitura de maneira distinta. Na escola, segundo ela, há uma exigência

você tem de dar um *feedback* do seu trabalho de leitura. Então, com os pequenos de 6º a 9º ano, eu pedia para que eles lessem e sempre preparava uma atividade surpresa e raramente isso consistia em prova escrita. Então nós fizemos teatralização de cenas, montagem de histórias em quadrinhos baseados em capítulos dos livros lidos, fizemos releituras, teatro, filme, paródia com coreografia, então cada livro passou a ser uma nova obra.

O trabalho com a leitura na escola é criativo, é dinâmico e acaba por despertar nos alunos o interesse pela leitura. Segundo o relatório Retratos da leitura no Brasil 3 (2012) é no período que abrange os ensinamentos fundamental e médio que o interesse e a prática da leitura são maiores e mais frequentes. Para Jenkins (2012, p. 22), cada vez mais os especialistas em literatura estão sentindo a necessidade de que se “[...] recriar, recitar e se apropriar de elementos de histórias preexistentes é uma parte valiosa e orgânica do processo pelo qual crianças desenvolvem a cultura literária”. Segundo o autor, na sala de aula o professor providencia o andaime, estimulando os alunos a experimentar novas habilidades.

Solé (1998, p. 43) corrobora as afirmações alertando para o fato de que “[...] o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões



ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar.” A autora ainda evidencia que a leitura de verdade é aquela na qual somos os protagonistas, isso quer dizer, aquela sobre a qual mandamos relendo, pulando alguns parágrafos, saboreando ou refletindo sobre o lido.

P4 não menciona a sua forma de cobrança na faculdade até que perguntemos. Ela declara que na faculdade também trabalha na linha dos projetos.

Então, por exemplo, na disciplina de Educação de Jovens e Adultos, eu gosto sempre de fazer uma introdução porque eu acho que a compreensão do contexto facilita a compreensão da obra e aí fazemos a leitura do que vai ser esse embasamento teórico e procuramos depois fazer uma aplicação prática disso que estava na teoria para ver se os alunos deram conta de aprender o que eu acho que é possível dentro daquilo que se pode entender daquela obra.

E continua dizendo

[...] no caso da Educação de Jovens e Adultos, depois de trabalhar o Paulo Freire, compreender o que ele propôs, de onde ele vem e para onde ele desejava ir, nós construímos projetos multidisciplinares. Procurando fugir daquilo que a gente entende como Pedagogia Tradicional e tentando aplicar o que vinha na teoria dele.

A leitura das obras de Paulo Freire funciona como base teórica para a aplicação prática que ocorre na sequência das atividades propostas pela professora.

À leitura se atribui uma nova função, mas não antes de ser explorada pensada, refletida. Ao elaborarem projetos multidisciplinares, os alunos tiveram seus momentos de encontro com o texto; seus momentos de ação, de trabalho com o texto e por fim de suas interpretações; trazendo, portanto, as suas marcas de leitor e confrontando-as com as marcas do texto.

A visão dividida da leitura de P1 ganha mais contornos quando ela responde à questão sobre como planeja as atividades de leitura e como aborda esta questão no cotidiano da sala de aula.

Novamente a professora faz distinção entre a faculdade e o ensino fundamental. Segundo ela,

aqui [faculdade] foi o que eu te disse, sempre vai estar dentro do conteúdo, porque o tempo é curto. Aí então, eu tento durante as aulas mesclar, colocar na minha apostila, alguns exemplos e alguns textos para eles terem a experiência de leitura que não tome muito tempo deles. Porque infelizmente eles não têm tempo, eles trabalham o dia inteiro, entendeu?

A professora salienta que não adianta exigir, porque os alunos não vão ler, “[...] eles têm outras coisas para fazer”. Ainda assim, P1 tenta motivá-los a ler por eles mesmos, ela diz que gostaria de exigir, mas “[...] não tem como”.

Viñao (2001) esclarece que cada grupo envolvido em determinados movimentos, como professor ou gestor, é dotado de uma concepção de cultura escolar que acaba por permear suas decisões, atuações e necessidades. São mitos, crenças, formas de fazer e pensar já consolidados e repassados de geração a geração. O ensino superior privado no Brasil teve sua concepção motivada por interesses mercadológicos e não didático-pedagógicos. O pensamento inicial era de uma formação profissionalizante voltada apenas para atender necessidades imediatas, pedagogia marcada pela técnica. A formação de sujeitos que executariam atividades variadas de forma mecânica é alienada. Para manterem-se nas faculdades privadas, os alunos precisam trabalhar. As bolsas de estudo disponíveis não atendem a todos. Cardoso (1994) justifica tal comportamento por parte dos professores destacando que estes acham-se numa posição de quase total subordinação com relação aos instrumentos de produção do ensino, o que, muitas vezes, os obriga a facilitar ou tornar acessível o discurso científico. Sendo assim, após um dia de trabalho cheio de surpresas e cansativo, é difícil manter o interesse e a concentração nas atividades de leitura. Acreditamos que talvez seja esta a razão pela qual a professora investigada acredita não ser possível oferecer aos seus alunos textos mais complexos ou livros para leitura.

Sua prática na escola, entretanto, é diferente

agora, na escola, eu geralmente planejo pelo menos uns três momentos no bimestre pra ler um trecho com eles e aí a gente conversa sobre a leitura. Geralmente são trechos que vão dar algum motivo para discutir sobre a característica do personagem, então na escola eu tenho mais liberdade para fazer isso.

Foucambert (1994) assinala que a aprendizagem da leitura está além dos métodos adotados pelos professores, abrange a organização da escola como um todo e também da política coerente que toda equipe pedagógica adota para seu ensino em conjunto.

Ao ser indagada se sentia que os alunos pediam algum tipo de leitura ou atividade de leitura, P1 afirma que os alunos não pedem atividade, mas percebem o modo como ela lida com a leitura.

O que eu vejo é que alguns alunos percebem. Porque quando você gosta de ler eles percebem, então eu geralmente falo, me empolgo. Semana passada, por exemplo, uma aluna chegou e sentou igual você aqui comigo e falou: 'professora, me indica aqui alguns livros para eu ler'. Então eu fiz uma listinha para ela dos livros que eu gostava. Pedi o jeito que ela gostava de ler, os tipos de livros que ela gostava de ler, pensei em alguns que eu tinha lido e olha esse aqui fala disso, esse disso e só.

Foucambert (1994, p. 31) menciona que

para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles – quer se trate de textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas.

A leitura, portanto, não é dom, não é mágica, mas sim prática que precisa ser constante, contato com os textos, com os livros e ela pode começar na escola, mas não se restringir à ela. A ideia da desescolarização da leitura é discutida por Foucambert (1994) o qual elucida que é necessária a formação permanente do leitor e que esta precisa ser assumida por todas as instâncias educativas.

Ao final da entrevista, P1 mostra que os alunos trabalham os textos selecionados por ela para compor a apostila, mas que o trabalho de leitura com tais textos tem objetivos pré-determinados: seja para ensinar gramática, estrutura textual ou variações linguísticas. P1 assim afirma

[...] semana retrasada a gente trabalhou uma crônica do Rubem Alves, ali gente trabalha com algumas questões que tinham a ver com a parte gramatical, que eles estavam estudando, mas a gente também trabalhou a questão da leitura, do narrador, mas é sempre assim, muito rápido, simplesmente a gente não tem tempo.

Munidos do Plano da disciplina de Língua Portuguesa observamos que delineia-se uma retrospectiva dos conteúdos estudados ao longo do ensino médio. Entre eles estão o trabalho com os distintos gêneros textuais, coesão, coerência, fundamentos gramaticais para ler e escrever textos, além de habilitar o alunado a produzir textos pautados pela norma culta da língua. Questões ligadas à gramática normativa como pontuação, acentuação e ortografia entre outros também compõem o rol de temas tratados nesta disciplina. O documento parece-nos apresentar que o primeiro semestre destina-se, nessa disciplina, a uma espécie de nivelamento da turma para que se possa prosseguir. Reflexo de uma formação precária e cheia de lacunas, as aulas de Língua Portuguesa neste semestre tentam suprir falhas advindas de uma formação básica precária.

Zilberman e Silva (2004, p.113) nos apresentam que a concepção que se tem de um processo (e aqui poderíamos citar a leitura) “[...] seja ele qual for, influencia sua operacionalização na prática e os valores daí decorrentes. Sabemos que não existe educação neutra; por extensão, também não existe leitura neutra, nem é ingênuo e livre de intenções seu ensino e difusão”. Sinalizamos que a representação de leitura de P1 interfere em sua prática na formação dos futuros professores, o que implica dizer, que haverá replicação de sua postura na prática dos novos professores.

Quando solicitado a responder como planeja as atividades de leitura, P2 diz que não foge do tradicional.

Quando trabalho com textos, não é sempre, deixo o texto com antecedência [no local de fotocópias] ou eles têm acesso ao livro na biblioteca. Geralmente eu começo com uma discussão mais ampla, mais geral, na verdade, do texto, da ideia que vai ser discutida, e aí dependendo de como essa conversa sai, ou sigo o linear, a estrutura do texto, ou a gente vai discutindo as temáticas que ele aborda no tema, mas com abordagens diferentes.

Na escola, todavia, a prática se diferencia,

Agora na escola, até por conta do tempo muitas vezes ser menor, então o roteiro é um pouco mais fechado até porque tem a apostila e temos prazo para cumprir. Então geralmente é mais tradicional, ou fazemos leitura em sala de aula ou a leitura fica de tarefa e a gente corrige os exercícios.

A disciplina Fundamentos Históricos da Educação é oferecida em dois dias na semana e tem como objetivo geral refletir e compreender o pensamento pedagógico a partir dos períodos históricos que abrangem desde a antiguidade até a contemporaneidade. Esta disciplina visa conscientizar o aluno de que a escola, da forma como está instituída hoje, é consequência de um processo histórico, fruto da reprodução e manutenção da classe hegemônica. Além disso, a disciplina discute a relação teoria e prática no contexto da realidade social, e a educação como prática de formação de sujeitos ativos, conscientes e políticos, objetivando desenvolver o sendo crítico entre outras habilidades. É, portanto, uma disciplina que tem a leitura como seu ponto chave para promover discussões e reflexões sobre educação e trabalho pedagógico.

P3 diz que entre as atividades planejadas está a leitura prévia de um texto. De acordo com esta professora “[...] as leituras que são sugeridas em sala de aula, eu não costumo cobrar não. Cobrar deles a leitura. Eu deixo que eles se façam sujeitos, que eles se construam da maneira como eles acham adequado. E a leitura

faz parte disso, dessa construção.” Verifica-se, pela declaração, que a professora espera que o interesse pela leitura seja despertado no aluno de forma natural, espontânea a fim de que ele possa se emancipar e se tornar sujeito de suas ações, entre elas, a de ler. Sobre isso Demo (2003, p. 80) diz: “não há como emancipar alguém, ou seja, torná-lo livre, se esse alguém não libertar-se a si mesmo”. Nessa perspectiva, ler torna-se meio para se construir o próprio caminho e assim, o próprio desenvolvimento.

Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa é a disciplina oferecida por esta professora. Ela é dada durante duas aulas em um dia da semana e tem como foco refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa nos ciclos iniciais do ensino fundamental. Com isso, são abordadas questões ligadas à leitura e à formação do leitor crítico. Ao longo dos dois bimestres letivos é possível observar que leitura é estudada sob a perspectiva da escola, da cultura e da linguística. À professora, compete a apresentação e estudo do porquê, para que e como pensar a leitura no âmbito do ensino voltado para o ensino fundamental.

P4 considera a leitura como

[...] meu xodó, na verdade. Como professora de Língua Portuguesa eu assumo isso, eu gosto muito de trabalhar essa vertente porque eu gosto muito de ler. Então cada vez que eu preciso trabalhar uma obra, eu me debruço e fico pensando o que eu posso fazer para tornar aquela obra, que foi interessante para mim ou nem tanto, e no caso de ter sido interessante, como fazer com que o aluno tenha um olhar especial para ela. E no caso de não ter sido, como desenvolver em mim mesma esse olhar interessante para depois desenvolver no aluno.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma disciplina oferecida durante duas aulas em um dia da semana e cujo objetivo se concentra na contextualização da educação de jovens e adultos do passado e do presente. Caracteriza-se assim, o quadro de educandos nos programas de alfabetização de adultos bem como as ações, desenvolvidas no âmbito social e político, realizadas em prol da EJA.

Os planos das disciplinas mencionadas são muito concisos e preveem, por ordem da instituição, a menção de três títulos de livros na bibliografia básica e cinco títulos na bibliografia complementar. O sistema de avaliação das disciplinas indicadas é realizado por meio de avaliação escrita e estudo dirigido, participação dos alunos em atividades de verificação de conteúdo, leitura crítica, capacidade de relacionar teoria e prática, fichamentos de livros e seminários.

Para os professores a leitura é uma mediação que assume características voltadas a determinados fins. Por exemplo, ela pode assumir caráter de objeto do conhecimento, instrumento de aprendizagem, emancipação, como respostas aos questionamentos e às curiosidades ou ainda serve como meio para se entender o mundo, para se ler o mundo no qual vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. Ela é um meio de se ampliar o capital cultural que oportuniza aos sujeitos leitores, independente do nível educacional, mais condições de participar ativamente, de refletir de forma crítica e criativa sobre seu entorno. Aos futuros professores, entretanto, ela ganha mais contornos já que estes têm papel de influenciadores, estimuladores. Por isso os professores dos futuros pedagogos precisam mostrar para eles que a leitura não pode ser tratada como simples reprodução do texto, sem haver a articulação deste com a história, a cultura, o próprio sujeito que lê e a sociedade.

As próximas reflexões se darão a partir das respostas dadas pelos alunos entrevistados do primeiro e último semestres diurno e noturno. As questões buscaram descobrir quem é esse aluno que está se formando professor do ensino básico e quais são suas representações sobre leitura. A escolha pelo primeiro e último semestres buscou verificar se houve mudanças na forma como refletiam sobre leitura. Os discursos dos alunos mostram que houve mudança, mas ainda muito singela, pequena para um profissional que tem uma missão grandiosa de formação humana nas primeiras fases da vida.

### **3.3 Os alunos e suas representações.**

Para os alunos-sujeitos, as questões da entrevista abrangeram, na parte 1, os dados pessoais como nome, idade, cidade de residência, formação básica, cursos realizados antes da entrada na faculdade, formação e profissão dos pais. A segunda parte da entrevista abordou questões sobre as representações de leitura desses alunos e sobre suas práticas de leitura. As questões elaboradas para os alunos do último período do curso foram as mesmas realizadas para o primeiro período <sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Apenas uma pergunta foi trocada do roteiro de entrevista para este grupo de sujeitos. Esta será mencionada mais adiante em nossa análise.

O perfil do grupo é definido por dez alunos sendo nove mulheres e um homem. As idades variam entre 19 e 37 anos no primeiro período e 21 a 26 anos no sétimo período. Quase todos os alunos residem em São José do Rio Preto e uma reside em Novo Horizonte. Sete alunos estudaram em escola pública durante todo o ensino básico e três alunos fizeram parte do estudo na escola pública e parte na escola particular. Antes de iniciar a graduação em Pedagogia, alguns alunos cursaram outros cursos de graduação, mas com exceção de uma aluna, não terminaram os cursos escolhidos em primeira instância. Entre os cursos escolhidos estão Administração, Biomedicina, Serviço Social, Gestão em Recursos Humanos e Letras. Os demais alunos fizeram algum tipo de curso técnico como Informática, Secretariado e Logística. Quando perguntados sobre a formação dos pais, nossos entrevistados relataram que apenas cinco concluíram os estudos em nível de graduação, boa parte deles terminou apenas o ensino básico e alguns são analfabetos.

Quando perguntados se os pais gostavam de ler, a maioria respondeu que leem pouco ou quase nada. Destaque para aqueles que têm formação superior que leem mais devido às necessidades da profissão.

Ao serem questionados sobre suas preferências em leitura, na segunda parte da entrevista, as respostas dos alunos variam muito, mas romances e poesia figuram como os favoritos.

S1: “Ah, eu gosto de ler tudo. Principalmente romance.”

S2: Na verdade, gosto de ler tudo. Tudo que for parte de leitura, até bula de remédio.”

S3: “ Mais poesia [...]”

S4: “Gosto de poesia”.

S7: “Gosto de ler romance policial. Literatura estrangeira”.

A exceção se dá com a resposta de S9 que diz: “Eu gosto. Para mim tem que me cativar na introdução senão eu perco a vontade de ler. Eu não tenho um gênero favorito, é mais assim: se eu ler o começo e gostar então continuo senão [...]”. Ele não cita nenhum gênero textual em especial, seu interesse pela leitura se dá a partir da introdução do texto. Por ser um aluno do sétimo período, achamos estranha sua indefinição. A sua postura nos parece demonstrar certa imaturidade no tocante à leitura.

S5, no entanto, é contundente ao afirmar “Não, eu leio, mas eu não gosto muito não.” Novamente nos reportamos a Solé (1998, p. 90) “[...] é muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-la aos demais.” Esta aluna associa a leitura ao estudo e justifica assim seu desinteresse por ela: “a gente associa muito a leitura ao estudo, né? Estudar, estudar, acho que é por isso que eu não gosto (S5)”. A leitura é representada para esta aluna como utilitarismo, é a leitura para alguma coisa e daí seu desprazer por ela. A leitura usada com determinado fim será discutida mais adiante.

A definição de leitura configura a segunda pergunta e os discursos ilustram desde concepções mais ligadas ao prazer, ao sistema da língua, à aquisição de conhecimento ou até mesmo como oportunidade de trânsito social.

Para S1 “é muito importante, como a gente lê a gente escreve também. Se você lê errado, você escreve errado. É muito importante.” A representação de leitura dessa aluna é mediada pela compreensão de que o ato de ler e escrever são a mesma coisa. Ler e escrever são duas práticas sociais básicas nas sociedades letradas. No entanto, são atividades distintas, com valores diferentes e que consideram as condições e os interesses dos variados segmentos sociais. A partir das observações feitas, notamos que Barbosa (1998), Barbosa, Annibal e Boldarine (2010) e Saveli (2003) refletem a respeito dos atos de ler e escrever. Assim sendo, Barbosa, Annibal e Boldarine (2010) afirmam que a escrita é um sistema de pensamento, uma maneira distinta de se apresentar os problemas, diferente do oral. Para Barbosa, Annibal e Boldarine (2010, p. 51) “[...] a escrita não tem papel de substituto da comunicação oral. Assim, aprender a ler não é somente a passagem do oral para o escrito, mas outra maneira de pensar o raciocínio gráfico – ler é uma nova maneira de pensar, um pensar novo”.

Pelas declarações dos sujeitos 3 e 4 é possível atribuir esse caráter à leitura. Para eles, “ela sempre acrescenta alguma coisa em nossas vidas. No vocabulário, no modo de pensar sim. (S3)”, “Pra mim é quase tudo. Porque a gente lê e é lendo que você abre a sua mente, você imagina as coisas, então para mim leitura é muito bom, é o essencial, né? (S4), “Eu acho que é essencial porque a gente viaja, fica naquele mundo da fantasia que você imagina e que para mim é muito importante (S7)”.



Pelas colocações dos teóricos estudados, pensar a leitura como sinônimo da escrita, ou ainda, como forma de se aprender denota uma representação de leitura muito restrita, engessada de um processo crítico e criativo. Barbosa (1998) afirma que, muitas vezes, as próprias instituições de ensino afirmam o caráter de muleta que a leitura tem para a escrita. Segundo a autora, a leitura é vista como exercício mecânico que leva o aluno a escrever. Assim, “à medida que se visualiza a leitura como condição absoluta para a escrita, aceita-se o pressuposto de leitura estímulo” (BARBOSA, 1998, p. 22). Se assim o fosse, comenta a autora, todos aprenderiam da mesma forma. Barbosa, Annibal e Boldarine (2010) , bem como Marcuschi (2005), mencionam que o escrito está ligado ao espaço enquanto o oral liga-se ao tempo. O saber advém do oral e do escrito, são as duas modalidades, portanto, necessárias aos sujeitos.

Saveli (2003) também explicita que há algumas crenças que acabam por interferir na forma como se concebe a leitura. Em seu estudo, a autora observou que entre as crenças há aquela em que o domínio da leitura passa por um conjunto de processos uniformes e invariáveis no decorrer do qual a criança se apropria da estrutura da língua. Leem-se letras e sílabas para identificar palavras e assim compreender seu significado. É, portanto, uma visão superficial de leitura que se concentra apenas na constatação. Ou seja, acredita-se que a escrita é transcrição do oral, é a decodificação deste. Para a autora (2003), tal crença leva as crianças a entender que os traços que distinguem as palavras (as letras e as sílabas) são mais importantes que a procura pelo sentido daquilo que se lê. Saber ler é ser capaz de juntar os sons que formam sílabas e então palavras.

Assim, de acordo com Saveli (2003, p. 54),

[...] aprender letras e sílabas não é pré-requisito para aprender a distinguir palavras, até porque letras e sílabas não fazem sentido como a palavra inteira. É no confronto das diversas palavras que se passa a conhecer letras e sílabas, e não o contrário.

O sentido que as palavras ganham vai depender muito do contexto no qual elas ocorrem e também de fatores que extrapolam o linguístico, como as próprias mediações que envolvem o leitor no momento da leitura.

Outra crença descortinada por Saveli (2003) é de que a leitura tem um papel secundário, servindo para sustentar outras atividades, como as de produção escrita, por exemplo. Sendo assim, a leitura está sempre sendo colocada em

segundo plano e faz com que seja representada ao aluno pelo tédio, pela obrigação e pelo ato de estudo.

S6 esclareceu que a leitura é uma forma de se adquirir novos conhecimentos, um meio de se informar para se tornar uma pessoa melhor. “Quem fala melhor, escreve melhor, para mim leitura é isso”. Novamente temos a representação de leitura sendo mediada pela oralidade e pela escrita, mas também temos outra mediação presente no discurso da aluna: a leitura como ato cognitivo, ou seja, via de acesso ao conhecimento e sua construção. Além disso, é possível perceber que a aluna reconhece a leitura como prática social que nos liga aos demais e que favorece as relações entre os sujeitos que compõem a sociedade.

Nossas observações remetem a Saveli (2003) e à crença de que o ato de ler se confunde com o de oralizar. Segundo a autora, é a leitura sendo usada como forma de se obter controle, seja individual ou coletivo, sobre os demais, como forma de se demarcar a leitura silenciosa da leitura em voz alta. A oralização na Idade Média, segundo Chartier e Cavallo (2002), mantinha uma prática que já fora greco-romana da leitura em voz alta em oposição a outros tipos de leitura, como a silenciosa e a murmurada. Aquela, no entanto, aproximava o discurso escrito do falado.

Para outros alunos, a leitura é definida como gosto ou prazer, como é o caso de S2: “Um prazer, muito, muito grande”.

Os alunos do sétimo período estavam escrevendo seus trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e este fato parece ter sido propulsor das respostas sobre leituras acadêmicas como as mais frequentes.

S6: “Olhe, eu gosto de ler bastante teórico. Eu sou obrigada a ler um pouco de teoria. Só que eu gosto de ler bastante coisa informativa, eu gosto muito de ler jornal, revista e, assim pouca coisa literária. Eu gosto mais de coisa informativa, mais objetiva.”

S10: “Eu gosto de ler todo tipo de material, mas ultimamente, eu só leio coisa para a faculdade”.

S8: “É a base, muito importante para todo mundo. É para o conhecimento geral. Acho que todo mundo deveria ter o hábito de ler. Eu não tenho tanto, mas acho muito importante”.

S9: “[...] acho que a leitura é você adquirir conhecimento de forma mais individual, mais relacionado a você mesmo. Você vai ler o que você quer aprender. A leitura traz algo positivo mais para o individual que para o coletivo [...]”

O aluno S9 descreve a leitura como oportunidade de aprendizagem e, enfatiza o caráter subjetivo da leitura. O aluno enfatiza o caráter complementar à fala dos professores que, segundo ele, a leitura acadêmica tem.

A representação de leitura de S1 como visão sistêmica da língua é reforçada quando questionada sobre a forma como pretende trabalhar a leitura com seus alunos no ensino. Ela diz que a interpretação de texto e o ditado farão parte de suas práticas porque ela gosta. Não especificou, entretanto, a forma como concebe a interpretação de textos. Dessa maneira, exclui-se a visão de leitura como prática flexível, prazerosa e oportunidade de trânsito social e crescimento pessoal. Ela é, ao contrário, fragmentada, pensada apenas como “trampolim” para outras atividades escolares. Interessante observar que a representação de leitura da aluna pode ser um reflexo de uma aprendizagem também pautada por uma representação de leitura desvinculada de qualquer prática social. Talvez seja possível inferir que o pensamento tecnicista da aluna é reprodução de um contato com a leitura também calcado pela técnica, pela execução de tarefas, pelo reconhecimento de que o sujeito é incapaz de elaborar pensamentos, de buscar respostas e sentido à leitura, distanciando-se do senso comum.

A aluna S6, por sua vez, faz um movimento completamente oposto à S1, declarando que pretende “[...] propor práticas de leitura que conversem com todas as disciplinas, assim, os alunos irão entender que leitura não é apenas um ato de estudo para se obter informação. “Não vai ser apenas para fazer uma prova, para tirar boas notas. Ele vai ler para o sentido da leitura mesmo, pra entender o texto, pra ter conhecimento, é mais pra isso”. Não é, portanto, a leitura que se encerra no texto. E sim, a leitura percebida como capaz de habilitar seu leitor a transitar pelo mundo, compreendendo-o.

Diferentemente da aluna anterior, esta atribui à leitura um caráter mais amplo que não visa apenas à obtenção de notas por meio de trabalhos e sim ao entendimento da leitura como a prática que dialoga com outras disciplinas, que é prazer e informação ao mesmo tempo. Zilberman e Silva (2004) destacam que as possíveis conexões entre as teorias são necessárias, mas não garantem uma

transformação para o ensino da leitura. Há que se atentar para os posicionamentos dos professores enquanto sujeitos de todo o processo, desafiando-se na prática, no cotidiano da sala de aula, das situações de leitura e do livro. “É a inserção crítica dos professores na história da produção de leitura e de leitores que garante a possibilidade de movimento entre teoria e prática” (ZILBERMAN; SILVA, 2004, p. 112).

À medida que os alunos iam respondendo às perguntas da entrevista, foi-nos possível refletir sobre a maneira como suas práticas vão se diversificando e ganhando novas perspectivas.

### **3.5 Práticas de leitura dos alunos.**

Dentre as respostas dos demais alunos destacamos aqueles que se preocupam em propor atividades cujo intuito esteja focado no desenvolvimento do gosto pela leitura como se observa em S8 e S2.

S8:

Eu pretendo ser bem dinâmica, não muito monótona. Quero que eles tenham o hábito de ler, mas que seja uma coisa prazerosa, gostosa. Não como era na minha época de escola, porque não era prazeroso, a gente tinha que ler, era forçado a ler tal coisa e os assuntos não eram tão legais. Eu vou meio que sondar o que eles gostam e a minha ideia é fazer com que eles leiam o que gostam, não apenas o que eu mandar ou pedir.

S2:

Bom, como eu gosto muito de ler, eu leio todos os dias. Você pode até falar: “Ah, eu não acredito”, mas eu leio todos os dias. Eu acho que a leitura vai fazer parte do meu dia a dia. Eu quero que eles tomem gosto pela leitura, não para ser alguma coisa obrigatória, mas sim um prazer. Uma coisa prazerosa de fazer.

Nos dois discursos das alunas observa-se uma tentativa de se desvencilhar de um modelo de ensino de leitura que foi pautado pela cobrança, pelo desprazer e pelo olhar da autoridade do professor sobre o aluno. Os alunos eram sequer perguntados sobre suas preferências de leitura. Leituras recomendadas pela escola como sinônimo de boas leituras. A escola como vetor da leitura, a cobrança da leitura atrelada à prova sobre o livro lido. Sem considerar que o livro “[...] não é um meio de aprender a se divertir, mas que ele pode ser a própria diversão. (BARBOSA, ANNIBAL, BOLDARINE, 2010, p. 52)”.

A aluna seguinte não gosta de ler e reconhece que vai precisar ser estimulada para ter condições de desenvolver tal hábito nos seus alunos. S5 “Olha, eu estou começando a aprender que você tem que estimulá-los, né? Então primeiro eu vou ter que me estimular, para poder estimular os alunos. Então vou ter que trabalhar comigo para depois trabalhar com eles.” Mais uma vez, retomamos Silva (1988) para elucidarmos a intimidade que o professor precisa ter com os textos e acrescentamos aqui, com a leitura, a fim de que esta seja capaz de aguçar a compreensão, a crítica e assim mexer com a consciência dos alunos, a fim de que estes possam adentrar e aprofundar aspectos da realidade que são difundidos por alguns autores.

Apoiamo-nos em Gomes (2009, p. 143) para dizer que “despertar no aluno o interesse pela leitura é o maior legado de um professor aos seus alunos.” Leitores interessados e capazes só se formarão com a prática constante da leitura de diversos textos. Com o discurso dessa aluna, percebemos o quanto se torna relevante o papel do professor como divulgador da leitura. Se a leitura não for refletida de forma mais refinada e ampla na faculdade, nas diversas disciplinas do currículo, como vai haver transformação desses alunos que já chegaram à faculdade sem gostar de ler? Talvez, pensarmos na Pedagogia da Leitura proposta por Silva (1998; 2011) seja um primeiro passo rumo a uma formação na qual ao aprendermos a ler ou ao lermos para aprender possamos vislumbrar as realizações do ser humano fixadas pela escrita.

O aluno do sétimo período, S9, chama a atenção para o suporte de leitura, segundo ele

então, porque...sei lá, acho que hoje *não se usa mais leitura em escola por questão tecnológica*. Mas eu acho que assim, acaba prejudicando as crianças mesmo porque tudo bem, hoje o mundo é tecnológico? É. Só que lá fora elas [crianças] saindo da escola, vão ser obrigadas a ler. Então eu acho que se a gente estimular o certo a leitura desde conto infantil até alguma obra mais planejada, mais difícil de se ler, favorece mais o crescimento da criança em si. (grifo nosso)

Este aluno concebe o trato com a leitura apenas no suporte papel/livro. Ao afirmar que, com a tecnologia, não se costuma mais ler na escola, ele faz distinção entre as práticas distintas de leitura em decorrência de seu suporte. Ao mesmo tempo reconhece que a tecnologia é grande propulsora da leitura hoje. Pedimos mais esclarecimentos ao aluno que diz que devemos preservar a leitura do impresso como meio tradicional. Segundo S9, “[...] hoje é muito mais fácil você falar

que leu um livro e só escutar a resenha no *youtube* do que você ter realmente lido.” Para este aluno é preciso estimular a leitura do impresso na escola.

De acordo com Chartier (1994), a evolução dos suportes e das práticas de leitura possibilitou a revolução eletrônica de hoje. E essa mudança também se reflete nas modificações que se estabelecem mediante usos, circulações e compreensões de um mesmo texto. Mudam-se os suportes, mudam-se também suas estruturas de transmissão e de recepção do escrito, afetando assim, segundo Chartier (1994), os possíveis usos e interpretações. De acordo com o que temos visto até aqui, a leitura, seus suportes e suas práticas parecem ser pouco discutidas neste curso de formação de professores. Talvez seja importante rever tal questão a fim de que o curso de Pedagogia escolhido possa proporcionar ao alunado oportunidades de entrar em contato com diversas formas de leitura no âmbito acadêmico. O desenvolvimento tecnológico é fato nos dias de hoje e é preciso saber lidar com eles, de forma que possam ser aliados do professor nas suas atividades diárias.

As três últimas questões refletiam sobre as práticas de leitura na faculdade e objetivavam resgatar a forma como as leituras acadêmicas contribuem para a formação profissional dos alunos: o que eles esperavam ler na faculdade, como a leitura chega até eles e como faria com seus alunos. No caso do último período, a questão sobre o que esperam ler na faculdade foi substituída por outra cujo intuito era o de descobrir se a visão deles sobre leitura havia se modificado ao longo do curso.

Ao responder a última questão, S1 disse ler as apostilas preparadas pelos professores, destacando que o seminário é uma forma de colocar tudo o que lê em prática, já que na visão dela S1: “[...] tudo o que você aprende, vai pondo em prática”. Ela afirma pretender ensinar da mesma forma.

A luz do que Silva (1988) propõe, faz-se importante aceitarmos que a educação de leitores críticos e criativos como principal objetivo das atividades com leitura prevê mudanças nas esferas dos conteúdos e das metodologias de leitura. O autor afirma que a mudança na mentalidade dos professores e, acrescento aqui, futuros professores, é mister para a transformação do trabalho escolar. Zilberman e Silva (2004) ampliam a questão elucidando a necessidade de retomada das bases

da experiência e das teorias de forma interdisciplinar ampliando, assim, a compreensão da linguagem, suas particularidade e relações.

Com relação às leituras acadêmicas, boa parte dos alunos do primeiro período disse que elas ajudam, são importantes, porém, estão tendo dificuldade para compreendê-las.

S3: “Ajudam, lógico. É um pouco difícil de entender.”

S4: “[...] elas são realmente importantes, apesar de eu ter certa dificuldade.”

As duas alunas, por sua vez, justificam que sua dificuldade está ligada ao fato de terem se distanciado dos estudos.

S3: “[...] eu comecei a ler um livro agora que a professora de Psicologia pediu, e como eu estou parada faz três anos, então foi difícil pegar o raciocínio, voltar à leitura e entender todo aquele contexto”.

S4: “[...] Minha dificuldade é porque tem muita coisa na minha cabeça, já terminei meus estudos básicos há muito tempo. Dezesete anos atrás, então tudo para mim agora é novo.”

Alguns alunos do sétimo período focaram a importância das leituras acadêmicas na composição do TCC.

S7: “[...] a gente tem que procurar outra coisa, tem que procurar se informar, ler em outros lugares, ler artigos, essas coisas, principalmente agora, né, por causa do TCC.”

Enquanto uma declarou que a teoria é pré-requisito para a prática e que ambas precisam estar em consonância para que tudo funcione.

S10: “A teoria tem de andar junto com a prática

Ao discursarem sobre como a leitura chega até eles, os alunos do primeiro e último período demonstram práticas muito parecidas.

S3: “Como chega? Ah, os professores pedindo para ler os livros, mas também tem que ir atrás. Eles indicam a leitura e a gente vai atrás. Mas tem livro que a gente vai pegar por conta própria, se eu ficar sabendo que é bom, eu pego [...]”.

Os alunos S2, S4 e S9 declaram que a prática da leitura precisa ser diferente na escola e na faculdade. S2:

Não, pelo seguinte: a gente tem que ler de tudo, tudo que pedem pra gente ler e, assim, como eu vou dar aulas para crianças, o bom é você descobrir

qual o tipo de leitura que eles gostam. Diferenciar um aluno do outro. Diferente daqui [faculdade] que todo mundo tem que ler a mesma coisa.

S4: “[...] a forma como estou recebendo agora, lógico que não vou passar para os meus alunos, será uma forma diferente [...] Ah, mais assim: interagindo com eles, de outra forma não só com leitura [...] interagindo com brincadeiras [...]

S9, por sua vez, explicita que “Sei lá, tipo, aqui [faculdade] pelo fato da gente trabalhar e ter compromisso fora daqui. A gente não tem muito tempo, então acho que o professor acaba facilitando, passando só uma sugestão, a gente vai lá e faz.” A “facilidade” é apontada pelos alunos como algo que precisa existir na faculdade já que os alunos não têm tempo porque trabalham. A nosso ver os alunos não julgam os conteúdos que lhe são apresentados, mas a forma como estes são trabalhados. A cultura da “facilitação” é praxe e necessária.

Na escola, no entanto, a prática muda porque o tempo é outro, para S9:

[...] Agora, acho que quando a gente é criança, a gente tem mais tempo para pesquisar, para ir à biblioteca não só da escola, mas a municipal, na livraria, coisa que quando a gente é adulto não tem. Então acho que eu faria isso: estimularia mais eles a procurar mesmo, a buscar. Não só a ideia de um certo assunto, mas várias ideias do mesmo assunto. Para que se crie mais opinião. Acho que hoje todo mundo é muito igual.

A questão exclusiva para o sétimo período perguntava se a percepção sobre leitura mudou ao longo do curso. E, como era de se esperar, as respostas afirmam mudanças.

Para S9 houve o despertar para a leitura

Mudou. Porque eu nunca fui assim de ler, sempre prestei mais atenção, sempre prestei mais atenção ao que é passado em aula, ao que é dito. Embora seja muito mais fácil quando você ouve o que o professor está falando. Quando você lê, você tem a capacidade de se você não ter entendido da primeira vez, entender na segunda, reler na terceira. E também você tem a sua interpretação do está escrito, do que é proposto não só a interpretação do professor. Querendo ou não hoje ainda tem muito professor que só acha que a gente tem de fazer o que eles querem. Não temos de ter opinião própria.

À luz do que Barbosa (1998) discute, um dos fatores que podem incitar o medo da leitura no aluno é o controle que o professor faz da mesma. A crença de que é preciso determinadas técnicas para se alcançar a compreensão desejada, leva o aluno à incerteza de que se não atingir o que é esperado pelo professor, vai ser prejudicado de alguma forma. Além disso, Barbosa (1998, p. 24) explica que o



tratamento homogeneizante dado à leitura é “[...] uma forma de hierarquização institucionalizada dos leitores, via sentidos atribuídos à leitura”.

S7 diz que “Mudou. No fato das leituras acadêmicas mesmo. Eu não achava que tinha tanta importância. Depois que eu entrei e que as professoras foram dando indicações de livros, eu percebi que a gente precisa mesmo buscar isso.”

Para S8 “Mudou porque eu vou ter que ter mais vontade de ler para poder ensinar aos meus alunos porque aí eu vou ser professora e então vou ter que saber sobre isso. Vi mais sobre o quanto é importante.”

A colocação das alunas descortina o que Arce (2001) pontua sobre o quanto é relevante para a profissão docente uma formação profunda, que foge ao senso comum e que se pauta pela precisão da técnica, do rigor filosófico e metodológico, da criatividade e da criticidade em prol do conhecimento e adequado ao contexto no qual foi produzido. Arce (2001) enfatiza o caráter de competência que os professores do ensino infantil e básico precisam buscar a fim de fugir da improvisação, do amadorismo e da mediocridade.

Ao ser questionada sobre a forma como as leituras acadêmicas contribuem para sua formação, S6 enaltece que todos os tipos de leitura colaboram para sua formação. Ela diz ser indispensável ler um pouco de tudo, ler vários teóricos e buscar compreender as confluências entre eles, no que se assemelham e no que se distanciam.

Para S6 mudou tanto que lhe despertou interesse em falar sobre leitura em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Segundo S2, o conceito de leitura é vago para muitos, então ela queria saber quais seriam as possíveis concepções de leitura dos professores que atuam no ensino básico. A aluna também teve sua compreensão mudada

S6:

Eu fui entender quais são os aspectos cognitivos que a leitura apresenta, como ela funciona no indivíduo, entendeu? A gente entendeu isso, que a leitura não é só um processo orgânico, da pessoa. Ela envolve muitas outras coisas, foi o que mudou na minha visão [...] eu achava que a leitura era um ato totalmente mecânico [...]

Pelo que podemos depreender do discurso da aluna, houve mudanças em suas práticas de leitura e, principalmente, em sua concepção sobre a mesma. Silva e Ferreira (2011, p. 50) defendem que “[...] agimos e reagimos como indivíduos

situados, sensíveis, possuidores de motivações, estímulos, interesses, expectativas, intenções e desejos”. Assim, segundo as autoras, a leitura deixa de ser vista apenas como habilidade de entender um enunciado. Não há como se olhar para leitor sem considerar a comunidade na qual está inserido e, acima de tudo, sem levar em conta, o porquê, para quê, ou seja, o modo como praticam a leitura.

Silva e Ferreira (2011) elucidam que as práticas aprendidas culturalmente nos meios onde os alunos se inserem acabam por se colocar entre os leitores e o texto, demarcando, dessa forma, suas produções de sentido em alguns momentos de leitura.

Leitores mais críticos, conscientes e criativos, na visão de Silva (1988), são aqueles que queremos, no entanto, a consciência, a criticidade e a criatividade dos sujeitos-leitores são constantemente dinamizadas em virtude das diferentes práticas de leitura. Portanto, só é possível caminhar para a transformação do sujeito se conseguirmos superar a visão reducionista da leitura e o caráter propedêutico<sup>11</sup> do ensino brasileiro, enfrentando prescrições dogmáticas e buscando uma compreensão mais ampla e refinada da realidade por meio da leitura para uma convivência social mais justa e mais feliz.

Ao falar sobre como a leitura chega até ela na faculdade e sobre a forma como faria a leitura chegar a seus alunos, S6 enfatizou as estratégias usadas pelos professores para apreensão dos sentidos do texto lido. Ela disse que algumas estratégias funcionam enquanto outras não. Pedimos para que ela comentasse um pouco sobre o que queria dizer e ela mencionou que as leituras feitas em grupo, muitas vezes, não funcionam. Segundo ela, “[...] não é porque a gente é grande que não precisa de uma mediação pra entender”.

Assim, nos apoiamos em Barbosa (1998) para explicar que as instituições de ensino projetam um padrão típico de aluno e também um padrão de leitura, desconsiderando-se, portanto, a formação individual, as especificidades próprias de cada sujeito. Ademais, não se considera que o sentido de um texto não se encerra nele mesmo, é um movimento dinâmico que pressupõe o antes, o durante e o depois da leitura. A historicidade do texto, da própria ação da leitura engloba a subjetividade e a formação cultural.

---

<sup>11</sup> Por propedêutico entendemos o ano preliminar de estudos que se fazia entre o último ano escolar e a universidade (preparo para o vestibular).

Ao destacar a presença do professor como mediador, supõe-se que a aluna esteja almejando ter sua compreensão do texto próxima àquela que seria a já consagrada/legitimada pelo professor. Reproduzindo, assim, a manutenção dos canais de dominação. Quando fala de estratégias, parece tentar propor “receitas” para se ler melhor. S6 diz que, enquanto profissional, ela agiria interpelando os alunos durante suas leituras, sugerindo que cada estudante lesse um pouco e interrogando-os a todo o momento sobre a compreensão do que leem.

Ao longo de nossa análise verificamos que para os alunos dos dois períodos, a leitura é mediada por ela mesma e serve a múltiplos fins, entre eles, prazer, aprender algo, cumprir tarefas ou deveres relacionados ou não à escola ou faculdade e também como oportunidade de trânsito social.

Caminharemos agora para as considerações finais elucidando os pontos merecedores de reflexão e discutindo as contribuições deste trabalho acadêmico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com a intenção de identificar e verificar como as representações sobre leitura de professores e alunos do curso de Pedagogia contribuem para a constituição da *práxis* de uma formação em Licenciatura. Assim, ao apresentarmos como as representações sobre leitura dos sujeitos selecionados influenciam na maneira como tratam a leitura no âmbito da Formação de Professores, possibilitamos ao nosso leitor entender como se dá a interação desses sujeitos com o mundo e com os outros a partir desta prática social.

A fim de atingir tal objetivo, desdobramos nosso trabalho em partes que compuseram os capítulos dessa dissertação. Como nossos sujeitos estão inseridos no âmbito do ensino superior, no capítulo um, delineamos um breve percurso histórico demonstrando que as condições adversas sobre as quais o ensino superior brasileiro se constituiu têm reflexos nos dias de hoje e têm reflexos nas representações de leitura de nossos entrevistados, já que estes estão em um espaço que é mediado por fatores sociais culturais e históricos. Entre eles, a própria organização do currículo do curso, que é desarticulado do contexto. Nossa intenção não é discutir currículo, entretanto, pode se pensar que sua composição reflète na forma como se trabalha a leitura. Os efeitos de sentido só se ambientalizam porque estão na história. Por isso, não poderíamos pensar no sujeito aluno e sujeito professor do ensino superior sem contextualizar o próprio ensino superior.

Nosso recorte, todavia, iniciou-se com a lei da reforma universitária de 1968, lei de n. 5.540 e chegou à contemporaneidade. Dentro desse cenário, elegemos o ensino superior privado e destacamos que sua origem foi fruto de uma conjuntura política que estava em franca expansão e que necessitava de mão-de-obra qualificada para um mercado capitalista que crescia de forma descompassada e urgente. O crescimento das instituições de ensino superior privadas, todavia, não abrangeu os três pilares sobre os quais a universidade se apóia: ensino, pesquisa e extensão. Com o transcorrer da história até os dias atuais observa-se que o ensino e a extensão encontram-se mais presentes nos currículos e na forma de organização das instituições privadas em detrimento da pesquisa, que se sobressai nas universidades públicas de ensino. Refratando tal situação temos uma educação superior privada que é configurada pelo aligeiramento na formação que sempre almeja atender a necessidade do mercado (que, por sua vez, dita normas de

formação profissional) e pela grande ausência de pesquisas e metodologias que incentivem a autonomia, a criticidade e a criatividade. Ademais enfatizamos o caráter instrumental predominante nas metodologias de ensino usadas pela faculdade. No curso de Pedagogia, por exemplo, pode-se perceber o reflexo de uma estruturação que é fragmentada, com excesso de disciplinas e que carrega a incerteza de uma formação ainda pautada pelas habilitações.

Ainda no contexto das instituições de ensino superior privadas, destacamos o curso de Pedagogia dentre as várias licenciaturas oferecidas nas instituições. A escolha, no entanto, sublinhada pelo grande crescimento que esse curso vem tendo entre as instituições privadas que o oferecem em suas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Nosso trajeto privilegiou o período que vai da criação do curso no Brasil a partir do Decreto-lei de n. 1.190 de 1939 aos nossos dias, mostrando que a identidade do curso, apesar de ter sido discutida desde seu surgimento, ainda hoje é objeto de reflexão e discussão de muitos teóricos da área da Educação. O curso sofre a mazela de uma profissão que, infelizmente, ainda não encontrou seu lugar ao sol.

A utilização de teorias que nos possibilitaram melhor entendimento acerca do tema são aquelas que nos permitiram maior interação entre as diferentes áreas do conhecimento. Por isso, o constructo de *representação social* de Chartier (2002) e o conceito de *mediação* de Martín-Barbero (2009) e de *práxis* de Kosik (1976) favoreceram as trocas teóricas e colaboraram na composição metodológica de nosso trabalho.

Ao anunciarmos nossa concepção de leitura, nós a situamos no campo de estudos da história da leitura indicando que esta não é uma atividade mecânica que se desenvolve com o simples decifrar de signos linguísticos. Ao contrário, entendemos que a leitura é uma prática social situada cultural e historicamente. Tal concepção não desvincula leitor e texto e todas as múltiplas relações que se dão a partir de seu entrosamento. Consideramos que diferentes suportes de leitura deram origem a distintos leitores e que suportes e leitores distintos coexistem auxiliando os sujeitos a desenvolverem práticas de leitura que atinjam estágios de refinamento cada vez mais elevados e que também contribuam para um melhor posicionamento do sujeito leitor diante do lido. O capítulo dois de nossa dissertação se encarregou

de tratar de todas as observações colocadas anteriormente e ainda de retratar as distintas relações que o professor pode ter com a leitura.

Os relatos e as impressões de nossos sujeitos foram nosso objeto de análise no capítulo três do trabalho. Antes disso, porém, nos incumbimos de apresentar a faculdade e o curso escolhidos, bem como o perfil dos alunos e dos professores que, gentilmente, decidiram participar dessa pesquisa. São os professores e os alunos entrevistados os protagonistas desta investigação, já que sustentam o corpo do trabalho e nos presenteiam com seus discursos recheados de momentos de reflexão.

Diante das análises efetuadas a partir das narrativas de alunos e professores obtidas por meio da entrevista, destacamos alguns pontos que julgamos serem merecedores de cotejamento.

A representação de leitura de professores é mediada pela própria leitura que, no entanto, se configura em diferentes práticas nas instituições superiores e na escola básica. Nas instituições, a prática é mais flexível e relaxada na concepção de alguns professores, enquanto que para outros ela precisa ser mais vigorosa, já que esses sujeitos podem se configurar como os primeiros incentivadores da leitura para muitos alunos. A hipótese de que os paradigmas do ensino superior parecem apresentar contiguidade ou certa reprodução dos da Educação Básica se confirma com a prática de alguns professores. Destarte, há a necessidade de se suprir lacunas deixadas pela formação anterior (fraca academicamente) para que se prossiga.

Por meio das observações das entrevistas com os professores, notamos que a leitura parece surgir como algo distante e secundário, necessitando de ações complementares na sua apropriação e objetivação. Tem-se a impressão de um não aproveitamento do ato de ler em si como possibilidade de expansão sociocultural do leitor. Além disso, a leitura como prática sociocultural parece ser pouco explorada em cursos de formação de professores. Alguns professores citam a falta de tempo do aluno como um dos obstáculos para uma apropriação mais profícua; outros afirmam que é interesse dos alunos ter vontade de ler, de aprender e transformar por meio da leitura. A busca, todavia, está atrelada a uma prática que é cultural e que precisa ser adquirida. A leitura pode ser iniciada na escola básica, mas não tem um momento para se encerrar, ela perdura por toda a vida.

A prática da leitura na universidade demonstra precisar de mais discussão e reflexão já que boa parte dos alunos que lá se formam irão lecionar no ensino básico público e propagar as representações de leitura que teve contato na faculdade. Temos assim a manutenção de um sistema falho e que não possibilita aos alunos trânsito pelo campo. É a passividade diante do lido e a massificação que devemos rejeitar. Os momentos de leitura elucidados por Silva (1988) - a constatação, o cotejamento e a transformação - só se concretizarão se as posturas dos docentes diante de seu papel de colaborador na profissionalização dos futuros professores atingir também o nível de transformação entendendo que seja necessário pensar em práticas de leitura que possam garantir aos alunos trabalhadores oportunidade de ampliação do capital cultural instituído pela leitura.

Destarte, o ato de transformar opera em duas esferas: a da subjetividade, ou seja, a própria mudança no sujeito leitor; e a transformação social que se refrata na forma de atitudes, na resistência a modelos sociais já consolidados e aceitos, muitas vezes, como únicos.

Pelas respostas dos alunos, por sua vez, temos a confirmação de que a leitura ganha sentido quando empregada para determinado fim. Logo, a leitura parece ser compreendida como uma prática instrumental e sistêmica e o ensino e a aprendizagem da leitura parecem decorrer das representações, muitas vezes, esquemáticas da língua e também decorrentes das representações docentes sobre estas relações de ensino e aprendizagem.

As representações de leitura dos alunos também indicam haver necessidade de um trabalho, por parte dos professores, no sentido de despertar, ou mesmo estimular os futuros professores a ler e, acima de tudo, a gostar de ler.

Diante de tudo que foi discutido, o trabalho buscou contribuir para as discussões teórica e acadêmica em Educação, no que diz respeito às representações de leitura em curso de Formação de Professores (Licenciatura em Pedagogia) e sinalizar para possíveis mudanças na forma como se enxerga essa prática. A Educação está ligada à transposição de conhecimentos pelos sujeitos que estão em um espaço que é mantido por vários tipos de mediações e representações que são trazidas do espaço extra escolar. A leitura compreende abstração e também transformação e é uma prática social e cultural, um instrumento, portanto, muito

importante para essa transposição a que nos referimos, por isso precisa ser melhor compreendida no âmbito do curso investigado.

Encerramos a pesquisa cientes de que há muito ainda a se explorar e descobrir e que nossas reflexões não se esgotam nesse trabalho.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Conceito de Leitura. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JUNIOR, J. (Orgs.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. v. 1 p. 61-73.

AGUIAR et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.** Campinas. v. 27, n. 96. Especial. p. 819-842, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 maio 2013.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANNIBAL, S. F. **Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade contemporânea: o contexto do ensino de língua portuguesa**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

ARAÚJO, A. P. **Literatura de cordel**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/literatura/literatura-de-cordel/>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cad. Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, 2001. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2013.

ARENA, D. B. Considerações sobre o estatuto do leitor crítico. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2006. p. 409-422.

\_\_\_\_\_. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (org.). **Atuação de professores: propostas de ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. (El desarrollo en la práctica). Washington, D. C.: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <[firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf](http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2013.

BARBOSA, R. L. L. O verbo ler não suporta imperativo. In: BARBOSA, R. L. L. **A construção do herói**. Leitura na escola: Assis 1920/1950. São Paulo: Ed. Unesp, 2001. p. 119-145.

\_\_\_\_\_. **Dificuldades de leitura: a busca da chave do segredo**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998. (Coleção Universidade Aberta)

\_\_\_\_\_. Práticas de leitura. In: **Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais: livros didáticos**. São Paulo: Arte e Ciência, 2009. p. 35-41.

BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F. O processo de leitura na resignificação da subjetividade docente. In: GHAZIRI, S. M.; NOBREGA, R. M. N.; ANNIBAL, S. F. (orgs.) **Leitura e Contemporaneidade: novos suportes, projetos de incentivo e variedade de contextos**. Rio de Janeiro: Publit, 2011. p. 147-157.

BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F.; BOLDARINE, R. F. Leitura, escrita e livro: determinantes de práticas culturais e desenvoltura social. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: ALB, n. 55, 2010. p. 48-58.

BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F. Leitura: habilidade que pode concretizar a identidade docente. In: CONGRESSO DE LEITURA, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: COLE/UNICAMP, 2009, v. 1, p. 1-10.

BOLDARINE, R. F.; ANNIBAL, S. F. Leitura como prática sociocultural. In: GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. (Orgs.). **Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 25-37.

BOSCHETTI, V. R. **Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64**. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/27/art18\\_27.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/27/art18_27.pdf)>. Acesso em: 8 out. 2013.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Tradução Magali de Castro. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência por uma sociologia do campo científico**. Tradução Denice B. Catani. São Paulo: EDUNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de especialistas do Curso de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC/SESU, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>>. Acesso em: 3 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3, 21.02.2006**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/1996**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução n.1, 15.05.2006. **Diário Oficial da União**, n. 92, Seção 1, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 4.ed. Campinas: Papirus, 1996.

CAMARGO, M. R. R. M. Quando a leitura ajuda a “transver” e decifrar o nosso mundo. **Jornal da Unicamp**, Campinas, SP, 13 jul. / 2 ago., 2009, p. 6-7. Disponível em: <[www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/.../ju435\\_pag060708.php](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/.../ju435_pag060708.php)>. Acesso em: 3 set. 2013.

CARDOSO, S. M. V. **A prática docente no ensino superior particular noturno: um estudo de caso**. 1994. Tese. (Doutorado em Educação) - Unicamp, Campinas, SP.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Orgs.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. v. 1

CHARTIER, R. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 21, p. 185-199. 1994. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000200012>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

CHARTIER, R. (Org.) **Práticas da leitura**. 5.ed. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, v.31, n.111, p. 481-500. 2010.

CHAVES, V. L. J.; MEDEIROS, L. M.; LIMA, R.N. Reforma da Educação Superior Brasileira: de Fernando Henrique Cardoso à Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M.(Orgs.). **Educação Superior no Brasil - 10 anos pós LDB**. Brasília: INEP, 2008, v. 2, p. 329-348. Disponível em: <[http://www.gepes.belemvirtual.com.br/documentos/Artigos/Artigo\\_Vera\\_Luciene\\_e\\_Rosangela.pdf](http://www.gepes.belemvirtual.com.br/documentos/Artigos/Artigo_Vera_Luciene_e_Rosangela.pdf)>. Acesso em: 3 maio 2013.

COSTA, E. V. Globalização e reforma universitária: a sobrevivência do MEC-USAID. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores** [livro eletrônico]. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

DEMO, P. A pesquisa como princípio educativo. In:\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-97.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, p. 234-252. 2002. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf)>. Acesso em: 3 maio 2013.

FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 3**. Instituto Pró-livro. São Paulo: Imprensa Oficial. Governo do Estado de São Paulo, 2012.

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura**: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil de 1980 a 1995. 1999. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, SP.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, v.27, n.97, p. 1159-1179, 2006.

FIGUEIREDO, E. S. A. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Extensão e Cultura** (UFG), Goiânia, v. 1, p. 13-20, 2005.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI, P. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, M. L. C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** - Literatura. Folclore. Gramática. Apêndices: variantes e índices. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b. v. 6.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: 2011 – resumo técnico. Brasília: INEP, 2013.

JENKINS, H. Lendo criticamente e lendo criativamente. **Matrizes Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-24, jul./dez. 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler...o que eu faço?** Campinas: MEC, 2005.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun. 2010. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8185/5197>>. Acesso em: 16 out. 2013.

LESSARD-HÉRBERT, M.; GOYETTE, G. E.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 2. ed. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, v.30, n.106, p. 15-35. 2009.

MARTINS, C. B. O ensino superior no Brasil: o setor privado. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, v.17, n.48, p. 197-203. 2002.

MELO, A. L.; SANTOS, E. J. R.; ANDRADE, G. P. Ensino Superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – **HISTEDBR**, 2009, Unicamp – Campinas. História, educação e transformação: tendências e perspectivas, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/ErJB7MMF.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ErJB7MMF.doc)> Acesso em: 03 maio 2013.

MERRIAM-WEBSTER dictionary. Disponível em: <<http://www.merriam-webster.com/dictionary/chapbook>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

MINTO, L. W. Governo Lula e "reforma universitária": presença e controle do capital no ensino superior. **Educ. Soc.**, v.29, n.105, p. 1246-1249. 2008.

MINTO, L. W. MEC-USAID. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)>. Acesso em: 8 out. 2013.

MOROSINI, M. C. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. – v. III: século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 296-323.

O BRASIL: períodos históricos. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/periodos-historicos>>. Acesso em: 3 maio 2013.

PASCUAL, J. G.; DIAS, A. M. I. Educação superior: estudo e trabalho para todos? In: MORAIS, S. E. (Org.) **Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, v. 1, p.461-480.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. São José do Rio Preto, 2010.

RETRATOS da Escola. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). Brasília, v.2, n. 2/3, p. 41-52, jan./dez. 2008. Brasília:CNTE, 2007.

RODRIGUES, C. L. F. **A leitura na formação básica do pedagogo: reflexão e proposta**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Unicamp. Campinas, SP.

SANTAELLA, L. Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. **LIBERO: Revista Acadêmica de Pós-Graduação da Faculdade Cásper Líbero**. São Paulo, v. 5, n. 9-10, p. 31-39, 2002.

SANTOS, R. **Escolástica: A filosofia durante a Idade Média**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/escolastica-a-filosofia-durante-a-idade-media.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2013.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-59.

SAVELI, E. L. Leitura na escola: crenças e práticas de professoras. **Revista Leitura: teoria e prática**, ALB, v 21, n.40, p. 52-59. mar. 2003.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, v. 14, n. 2, p. 253-266. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2](http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2)>. Acesso em: 3 maio 2013.

SGUISSARD, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Edu. Soc.** Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 1021-1056, out., 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicap.br>>. Acesso em: 16 out. 2013.

SHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. **Formação de professores**. Políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002. p.47-63.

SHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. S. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, 1999, p.220-238.

SILVA, A. C. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estud. Av.** , v.15, n.42, p. 269-293, 2001.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2006.

SILVA, E. T. da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 3**. Instituto Pró-livro. São Paulo: Imprensa Oficial. Governo do Estado de São Paulo, 2012. p. 107-116.

SILVA, E. T. **A leitura no contexto escolar**. São Paulo: FDE, 1988. p. 63-70.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, G. J. C. O ensino superior privado: o conflito entre lucro, expansão e qualidade. **Soc. Estado.**, v.23, n.1, p. 191-192. 2008.

SILVA, L. L. M. Pra que a gente lê? **Perspectiva**, CED, Florianópolis, v.1, n. 4, p. 15-26, jan./dez. 1985.

SILVA, L. L. M. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. 1984. Dissertação (Mestrado) -. Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, SP.

SILVA, L. L. M. A Revista Leitura: Teoria & Prática e o professor - um leitor em formação. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas: ALB & Mercado de Letras, 1998, p. 141-156. Disponível em: <<http://alb.com.br/estudos>> Acesso em: 3 set. 2013.

SILVA, L.L.M.; FERREIRA, N. S. A. Avaliar práticas culturais de leitura. **Ensino em Re-vista.**, v.18, p. 47-56, 2011.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, A. **The Latin America University**. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1979. p.65-85.

TRINDADE, E.; ANNIBAL, S. F. Leitura, recepção midiática e produção de sentido. **Revista Comunicação e Educação**, v.15, n. 1, p.45-53, jan./abr., 2010.

VIÑAO, A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ZAHAR, C. Roger Chartier: Os livros resistirão às tecnologias digitais. **Revista Nova Escola**. 3 fev. 2011. Disponível em: <[http://www.amigosdolivro.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=8042](http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=8042)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ZANDEVALLI, C. B. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação** (Campinas), v.14, n.2, p. 385-438. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1414-40772009000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1414-40772009000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 9 out. 2013.

ZILBERMAN, R. Ler é dever, livro é prazer? In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. Instituto Pró-livro. São Paulo: Imprensa Oficial. Governo do Estado de São Paulo, 2012.p. 117-122.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T.(Orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004.



## APÊNDICES

## Apêndice A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Curso de Mestrado em Educação - Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente/UNOESTE

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador (a) do RG nº. \_\_\_\_\_,  
residente à Rua \_\_\_\_\_, nº. \_\_\_\_\_,  
bairro \_\_\_\_\_, na cidade de  
\_\_\_\_\_, telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, autorizo  
minha participação na pesquisa “Ensino superior e representações de leitura: a  
formação de professores na licenciatura em Pedagogia ”

**Título da pesquisa:** “Representações e práticas de leitura de professores e estudantes do curso de Pedagogia de uma faculdade particular”.

Nome do (a) Pesquisador (a): Josiani Madalosso Rosa

Nome do Orientador: Prof. Dra.Érika Porceli Alaniz

#### **Objetivo da pesquisa:**

A pesquisa tem como objetivo identificar e verificar como as representações sociais sobre leitura de professores e alunos do curso de Pedagogia contribuem para a constituição da *práxis* de uma formação em Licenciatura. Para tanto, entrevistaremos alunos e professores do primeiro e último semestres do curso de Pedagogia de uma faculdade privada do município de São José do Rio Preto/SP/Brasil.

A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista para alunos e professores do curso de Pedagogia, as quais serão gravadas e em seguida transcritas, com a permissão dos entrevistados.

#### **Participantes da pesquisa:**

Foram selecionados para esta pesquisa 14 participantes. Sendo 10 alunos (5 do primeiro semestre e 5 do último semestre) e 4 professores do curso de Pedagogia.

#### **Potenciais riscos e incômodos:**

Fui informado (a) de que o estudo não trará nenhum risco para a minha saúde e que minha identidade será preservada.

#### **Seguro saúde ou de vida:**

Eu entendo que não existe nenhum tipo de seguro de saúde ou de vida que possa vir a me beneficiar em função de minha participação neste estudo.

#### **Liberdade de participação:**

A minha participação neste estudo é voluntária. É meu direito interromper a participação a qualquer momento sem que isto incorra em qualquer penalidade ou prejuízo. Também entendo que a pesquisadora tem o direito de me excluir do estudo a qualquer momento.

#### **Entrevistas e gravações:**

As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para que se possa ter um registro escrito que será utilizado como material de análise. Estou de acordo e autorizo a gravação e a transcrição da entrevista pelo pesquisador.

**Sigilo de identidade:**

As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e não poderão ser consultadas por pessoas leigas sem a minha autorização oficial. Estas informações só poderão ser utilizadas para fins estatísticos, científicos ou didáticos, desde que fique resguardada a minha privacidade.

Os responsáveis por este estudo me explicaram das necessidades da pesquisa e se prontificaram a responder todas as questões sobre o experimento. Estou de acordo com minha participação no estudo de livre e espontânea vontade.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do Pesq. Responsável  
Nome: Dra. Érika Porceli Alanizl  
Fone: (18) 3229 2077

---

Assinatura do Pesq. Responsável  
Nome: Josiani Madalosso Rosa  
Fone: (17) 3226 1945.  
E-mail: josianimrosa@ig.com.br

Comitê de Ética: Nome: Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira  
Telefone: (18): 3229 2000

## Apêndice B

Roteiro de entrevista com professor

### Parte 1 - Dados pessoais

1. Sexo:
2. Idade:
3. Cidade onde reside:
4. Estado civil:
5. Formação Acadêmica:  
( ) Graduação. Onde foi?  
( ) Especialização. Onde foi?  
( ) Mestrado. Onde foi?  
( ) Doutorado. Onde foi?
6. Você é professor (a) há quanto tempo?
7. Trabalha em outra faculdade ou universidade?

### Parte 2 – Práticas de leitura

1. O que é leitura para você?
2. Você gosta de ler? O que mais lê?
3. Alguma leitura lhe marcou de alguma forma? Qual? Como? Foi na faculdade ou durante sua vida profissional?
4. Falar sobre leitura com seus alunos faz parte de sua prática enquanto docente? Como fala de leitura com eles?
5. Você exige leitura de seus alunos? De que forma: provas, discussões, resenhas? Fale um pouco sobre isso?
6. Você planeja as atividades de leitura? Como aborda esta questão no cotidiano da aula?

## Apêndice C

Roteiro de entrevista com aluno

### Parte 1 - Dados pessoais

1. Sexo:
2. Idade:
3. Cidade onde reside:
4. Formação básica:  
toda em escola pública ( )  
toda em escola particular ( )  
parte em escola pública e parte em escola particular ( )
5. Qual foi o último curso que você fez antes de começar a graduação em Pedagogia?
6. Seus pais estudaram até que série? Qual é a profissão deles?

### Parte 2 – Práticas de Leitura

1. O que você gosta de ler? Tem algum tipo (gênero) de texto específico? Romance? Poesia? Texto teórico?
2. O que é leitura para você?
3. Como você pretende trabalhar com seus alunos no ensino?
4. De que forma as leituras acadêmicas contribuem para sua formação profissional? Elas contribuem de fato para sua formação?
5. O que você espera ler aqui na faculdade?
6. Como a leitura chega até você na faculdade? Você faria do mesmo jeito com seus futuros alunos?

## Apêndice D

Entrevista professor 1 (P1)

### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Parte 1 - Dados pessoais

1. Sexo: Feminino
2. Idade: 32
3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto
4. Estado civil: casada
5. Formação Acadêmica:
  - (X) Graduação. Onde foi? Letras Licenciatura em 2004 na Unesp de São José do Rio Preto.
  - (X) Especialização. Onde foi? Psicopedagogia na Faculdade de Medicina de Rio Preto (Famerp).
  - (X) Mestrado. Onde foi? Estudos Linguísticos em 2007 na Unesp São José do Rio Preto
  - ( ) Doutorado. Onde foi? Não.
6. Você é professor (a) há quanto tempo? Há 10 anos.
7. Trabalha em outra faculdade ou universidade? Não.

#### Parte 2 – Práticas de leitura

1. O que é leitura para você?

P1: Bom, eu concordo com Paulo Freire que existe uma leitura do mundo, que seria uma interpretação sobre o nosso cotidiano, sobre os fatos. Mas, geralmente quando eu uso a palavra leitura, é a leitura mesmo de textos escritos ou então de livros, de artigos enfim, quando me refiro à leitura na maioria das vezes é sobre isso. Mas, eu acredito que a leitura tenha um conceito mais amplo sim.

2. Você gosta de ler? O que mais lê?

P1: Eu adoro ler. Eu leio o que me exige a profissão, mas também gosto de ler livros de ficção, de romance, aventura, autoajuda, eu leio um pouquinho de tudo, eu gosto. Sou bem eclética na hora de ler pra mim assim, questão pessoal mesmo.

3. Alguma leitura lhe marcou de alguma forma? Qual? Como? Foi na faculdade ou durante sua vida profissional?

P1: Hum, um livro que eu tenha gostado assim? Eu gosto muito de livros biográficos. Eu gostei muito de ler a biografia da Olga. Na época assim, foi um livro que eu esperei muito conseguir ler. Eu li e gostei muito porque aprendi bastante sobre a época dos anos 30. Sobre, também fala muito da época do nazismo, foi um livro assim que eu chorei muito lendo, foi um livro que me marcou muito e eu recomendo muito para meus alunos. Esse que eu me lembro que marcou bastante assim.

4. Falar sobre leitura com seus alunos faz parte de sua prática enquanto docente? Como fala de leitura com eles?

P1: Olha, faz parte da minha vida falar de leitura. Porque todo mundo que eu conheço eu sempre converso de leitura. Com os alunos eu adoro recomendar livros

e geralmente eu tento falar de livros para que eles leiam. Então, às vezes, na aula surge um assunto que tem a ver, olha eu li um livro que fala disso então eu conto um pouquinho e paro numa parte emocionante aí eles “professora, o que vai acontecer?”. Eu não, então você tem que ler o livro, né? Ah, tem aqui na biblioteca, não tem eu tento sempre fazer isso. E geralmente dá certo, porque eles vêm “Ah, professora eu achei, eu tô lendo” . Então funciona bastante, eu adoro falar disso. Eu falo bastante.

**5. Você exige leitura de seus alunos? De que forma: provas, discussões, resenhas? Fale um pouco sobre isso?**

P1: Aqui na faculdade você está querendo saber ou dando aula na escola? Aqui não, porque eu dou aula a maioria no noturno então eles não vão conseguir ler se for uma obrigação. Eu geralmente dou textos. Então, por exemplo, nas minhas apostilas tem contos, tem crônicas então a gente lê em sala de aula, às vezes eu peço para eles trazerem lido. Livros não, porque eu não consigo. Se eu pedir para eles lerem eles não vão ler, se eu pedir. Agora, na minha prática como professora do ensino fundamental eu peço como prova e também no dia a dia então a gente vai à biblioteca juntos eu recomendo alguns livros, a gente conversa sobre os livros, mas eles têm uma prova bimestral. Então lá, eles têm provas, eles têm que fazer trabalhos sobre o livro, essas coisas.

**6. Você planeja as atividades de leitura? Como aborda esta questão no cotidiano da aula?**

P1: Então de novo aqui [na faculdade] ou lá [ensino fundamental]? Aqui foi o que eu te disse, sempre vai estar dentro do conteúdo, porque o tempo é curto. Aí então, eu tento durante as aulas mesclar, colocar na minha apostila, alguns exemplos e alguns textos para eles terem a experiência de leitura que não tome muito tempo deles. Porque infelizmente eles não têm tempo, eles trabalham o dia inteiro, entendeu? Agora, na escola, eu geralmente planejo pelo menos uns três momentos no bimestre pra ler um trecho com eles e aí a gente conversa sobre a leitura. Geralmente são trechos que vão dar algum motivo para discutir sobre a característica do personagem, então na escola eu tenho mais liberdade para fazer isso. Agora aqui na faculdade é complicado por conta disso, questão do tempo mesmo. Porque não adianta eu exigir porque eles não vão ler, eles têm outras coisas para fazer. Eu tento motivá-los a ler por eles mesmos. Porque se eu exigir eles não vão ler. É complicado, eu gostaria de exigir, mas não tem como.

J: E você sente que os alunos pedem algum tipo de leitura, pedem alguma atividade sobre leitura para você?

P1: Atividade eles não pedem. O que eu vejo é que alguns alunos percebem. Porque quando você gosta de ler eles percebem, então eu geralmente falo, me empolgo. Semana passada, por exemplo, uma aluna chegou e sentou igual você aqui comigo e falou: “professora, me indica aqui alguns livros para eu ler”. Então eu fiz uma listinha para ela dos livros que eu gostava. Pedi o jeito que ela gostava de ler, os tipos de livros que ela gostava de ler, pensei em alguns que eu tinha lido e olha esse aqui fala disso, esse disso e só. Mas essas questões mais individuais só.

J: Com relação ao material que você seleciona, você usa a bibliografia que você coloca lá como básica e explora a complementar de alguma forma com eles. Deixa esse material disponível para eles. Como você trata essa questão?

P1: A bibliografia complementar eu deixo mais para eles, mesmo. Eu trabalho a básica mesmo, justamente por conta do tempo.

J: E aí você trabalha tanto com textos digitais como impressos?

P1: Eu trabalho mais com os textos impressos mesmo. Eles têm uma apostila. Ali eu coloco os textos, então, por exemplo, semana retrasada a gente trabalhou uma crônica do Rubem Alves, ali gente trabalha com algumas questões que tinham a ver com a parte gramatical, que eles estavam estudando, mas a gente também trabalhou a questão da leitura, do narrador, mas é sempre assim, muito rápido, simplesmente a gente não tem tempo.

Entrevista professor 2 (P2)

## **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES**

Parte 1 - Dados pessoais

1. Sexo: Masculino

2. Idade: 26

3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto

4. Estado civil: Casado

5. Formação Acadêmica:

(X) Graduação. Onde foi? Licenciatura e Bacharelado em História na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Franca em 2010.

( ) Especialização. Onde foi? Não fiz.

(X) Mestrado. Onde foi? História e Cultura Política na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Franca em 2013.

( ) Doutorado. Onde foi? Não.

6. Você é professor (a) há quanto tempo? Desde o início da graduação já trabalho, então já são 7 anos.

7. Trabalha em outra faculdade ou universidade? Não. Trabalho em 4 outros colégios particulares.

### **Parte 2 – Práticas de leitura**

1. O que é leitura para você?

P2: Difícil, depende do momento, mas geralmente é a realização. É quando eu consigo me identificar mais com alguma curiosidade ou com alguma questão que envolve alguma coisa que fica em aberto. Então, leitura para mim é o momento de encontro com essas incertezas ou com essas curiosidades que surgem no dia a dia.

2. Você gosta de ler? O que mais lê?

P2: Gosto de ler, mas atualmente tenho lido muito pouco, infelizmente. Mas, até nos últimos anos pela prática, tenho lido livros da área de história que é a minha formação e literatura eu também gosto. Mas tenho lido muito pouco a literatura em geral.

3. Alguma leitura lhe marcou de alguma forma? Qual? Como? Foi na faculdade ou durante sua vida profissional?

P2: Olha tiveram várias leituras que me marcaram. Depende muito da época. Quando eu era mais jovem, na adolescência mesmo, foi uma leitura de maneira geral. A literatura me chamava a atenção. Então os autores de romances mais clássicos me marcaram bastante na época. Na faculdade alguns autores em



específico. Eu pesquiso história do Brasil então autores mais clássicos dessa área como Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Caio Prado Júnior foram os autores que marcaram essa primeira aproximação minha com a pesquisa histórica.

**4. Falar sobre leitura com seus alunos faz parte de sua prática enquanto docente? Como fala de leitura com eles?**

P2: É quase uma luta diária. Porque a gente percebe que cada dia mais dá a impressão que esse hábito vai se perdendo. Ainda mais quando são gerações, grande maioria, aqui na faculdade já crescem tão bem integradas a esse mundo virtual. Esse acesso mais fácil às coisas, que então esse hábito vai se perdendo porque é tudo muito fragmentado. Então quando precisa de alguma informação, alguma coisa, a internet facilita o acesso e ele [aluno] consegue acesso a parte então não tem necessidade de buscar o geral, buscar uma fonte mais aprofundada, então é uma luta diária de despertar essa necessidade. Despertar sobre o porquê da leitura qual a ideia de se buscar, que não é só a questão da informação, de conseguir algo, tem mais coisa envolvida.

J: E você usa mais material impresso ou digital?

P2: Geralmente impresso, até porque como são colégios particulares e a gente trabalha com material apostilado. Então a gente estimular mais na apostila ou material extra que eles recebem. O material digital a gente também usa, mas eu procuro usar menos. Exatamente por essa ideia de estimular, de tentar de alguma forma, de alguma maneira deles lerem de fato. Ter a leitura tradicional.

J: E a sua prática com relação à leitura, ou mesmo o trato com ela, é diferente aqui na faculdade da escola onde você leciona?

P2: Sim porque aqui [faculdade] eu tento forçar um pouquinho mais no sentido de que, como é uma formação mais ampla, em teoria, a gente tenta trazer alguns autores ou algumas ideias que são fundamentais para a formação, então é um caráter mais obrigatório, no sentido de que a pessoa teria que ler mesmo então a gente pega um pouquinho mais. Agora na escola é mais difícil porque mesmo que tenha o material apostilado, eles já sabem que se precisarem fazer um trabalho ou mesmo estudar vão conseguir achar material fora. Eles acham na internet, ou às vezes eles acham resumos, dependendo do assunto. Então é mais complicado porque aqui ainda tem a ideia de que é uma formação mais ampla então a profissão que está em jogo, né? Na escola não. Então aqui a gente tenta forçar um pouco mais.

**5. Você exige leitura de seus alunos? De que forma: provas, discussões, resenhas? Fale um pouco sobre isso?**

P2: Bom, prova é o método mais tradicional que a gente utiliza. Eu não sou de pedir que o aluno decore. Não vejo o estudo da história dessa forma. Então eu tento estimular a leitura, mas não que quero que ele fique decorando os dados, quero que compreenda mesmo o processo histórico da época que estamos estudando ou das regiões. Então a prova é o modelo mais tradicional, muitas vezes eu tento estimular através do diálogo percebendo se eles leram, qual foi a impressão, se gostaram ou não gostaram. Mas eu não sou muito de exigir, no sentido de nota, no sentido de obrigação e sim estimular mais na questão do diálogo mesmo.

J: Isso é sua prática aqui na faculdade, na escola ou em ambos os lugares?

P2: Na escola. Aqui [faculdade] é um pouco diferente. Pela tentativa de forçar um pouco mais as leituras, então nas provas a gente pega um pouco mais pesado, não um pouquinho mais pesado, a gente tenta cobrar um pouco mais a leitura para ver se temos a resposta. Então a ideia na faculdade é a gente tentar aprofundar um

pouco mais, também tem um diálogo, converso bastante com eles sobre os textos, se tem alguma coisa que sai, porventura na internet, que seja um texto ou um artigo eu trago para discutir com eles. Mas a cobrança aqui [faculdade] tende a ser um pouco maior que na escola.

**6.** Você planeja as atividades de leitura? Como aborda esta questão no cotidiano da aula?

P2: Na faculdade não fujo muito do modelo tradicional. Quando trabalho com textos, não é sempre, deixo o texto com antecedência [no xérox] ou eles têm acesso ao livro na biblioteca. Geralmente eu começo com uma discussão mais ampla, mais geral na verdade do texto, da ideia que vai ser discutida, e aí dependendo de como essa conversa sai, ou sigo o linear, a estrutura do texto, ou a gente vai discutindo as temáticas que ele aborda no tema, mas com abordagens diferentes. Então aqui [faculdade] eu costumo deixar um pouco mais aberto nesse sentido. Agora na escola, até por conta do tempo muitas vezes ser menor, então o roteiro é um pouco mais fechado até porque tem a apostila e temos prazo para cumprir. Então geralmente é mais tradicional, ou fazemos leitura em sala de aula ou a leitura fica de tarefa e a gente corrige os exercícios. Então na escola é um pouquinho mais fechado nesse sentido, aqui a gente amplia um pouquinho mais.

Entrevista professor 3 (P3)

## **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES**

Parte 1 - Dados pessoais

1. Sexo: Feminino

2. Idade: 34

3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto

4. Estado civil: divorciada

5. Formação Acadêmica:

(X) Graduação. Onde foi? Letras Licenciatura na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto.

(X) Especialização. Onde foi? Em andamento. “Educação, humanização e espiritualidade” na Unilago.

(X) Mestrado. Onde foi? Letras, área de Teoria da Literatura na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto

( ) Doutorado. Onde foi? Não.

6. Você é professor (a) há quanto tempo? Há 08 anos.

7. Trabalha em outra faculdade ou universidade? Não.

### **Parte 2 – Práticas de leitura**

1. O que é leitura para você?

P3: A leitura vai desde um conceito amplo, de leitura de mundo, de visão de mundo até os conceitos mais restritos de pensar em conceito de textos, que envolvam o texto e o leitor, né? Então, se você pensar que a importância está no texto, então você tem uma visão de leitura. Se você pensar que a importância da leitura está no leitor, que é ele quem mobiliza todos esses conhecimentos para ler, então você já tem outra visão de leitura. Mas eu acredito que as visões mais modernas de leitura estarão centradas na interação entre o texto e o leitor.

2. Você gosta de ler? O que mais lê?

P3: O que eu mais leio? Romances. Eu gosto muito de ler. Não tem como ser professor sem gostar de ler. Isso é um pressuposto, uma premissa.

**3.** Alguma leitura lhe marcou de alguma forma? Qual? Como? Foi na faculdade ou durante sua vida profissional?

P3: Olha, várias leituras me marcaram, mas a leitura que mais me marcou foi depois da graduação. Foi um romance que, de alguma maneira, descrevia a minha vida, a minha existência enquanto sujeito era meio que descrita naquele livro. Então foi uma leitura muito marcante. Que foi, eu li um romance que é do Michael Cunningham chamado "As horas".

**4.** Falar sobre leitura com seus alunos faz parte de sua prática enquanto docente? Como fala de leitura com eles?

P3: Bom, como eu tenho uma disciplina que se chama leitura e produção de textos, a gente passa o semestre discutindo isso. Discutindo leitura, né? Então a gente vai, a gente começa desde essa concepção mais geral de que já falei do que é ler, do ato de ler, pensando que a gente lê primeiro o mundo. Retomando Paulo Freire, a gente lê primeiro o mundo, depois a palavra escrita, que a gente lê símbolo, a gente lê tudo o que está a nossa volta, a gente lê as pessoas, a gente pode fazer leituras de si mesmo, né? E que isso vai determinar a nossa boa convivência com o mundo, se a gente consegue fazer uma boa leitura de si mesmo então para depois partir para a leitura do texto verbal em si. É assim que a gente trata.

**5.** Você exige leitura de seus alunos? De que forma: provas, discussões, resenhas? Fale um pouco sobre isso?

P3: Olha exigir a leitura eu acho um pouco difícil. A gente sugere a leitura porque eu acredito que não tenha como você obrigar o aluno a ler. Então, isso é um interesse que tem de partir dele. Então a gente sugere leituras que seriam adequadas àquelas discussões que se está fazendo, né? Aí vai do compromisso dele de aceitar a proposta, compromisso dele com a própria formação de aceitar a proposta ou não.

**6.** Você planeja as atividades de leitura? Como aborda esta questão no cotidiano da aula?

P3: Aí, nós temos as situações planejadas sim. Então tem, às vezes, algumas atividades desenvolvidas em sala e que essas atividades dependem da leitura prévia de um texto. Aí sim. Mas as leituras que são sugeridas em sala de aula, eu não costumo cobrar não. Cobrar deles a leitura. Eu deixo que eles se façam sujeitos, que eles se construam da maneira como eles acham adequado. E a leitura faz parte disso, dessa construção.

J: E você usa só material impresso ou usa vários tipos de suporte para a leitura?

P3: Eu uso mais material impresso. Embora eles possam pegar os textos na internet, às vezes. De qualquer maneira são os materiais impressos.

J: E você disponibiliza opções para leitura nas bibliografias das atividades que você passa?

P3: Sempre porque como a gente lida com conhecimento, eles sempre precisam saber a fonte de onde essas informações foram tiradas. Então é importante que isso seja feito. Em todas as aulas, a indicação bibliográfica para a gente identificar de

onde partem as ideias que estão sendo discutidas. Para a gente localizar essas ideias dentro de um conjunto maior de discussões teóricas.

Entrevista professor 4 (P4).

## **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES**

Parte 1 - Dados pessoais

1. Sexo: Feminino

2. Idade: 31

3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto

4. Estado civil: Solteira.

5. Formação Acadêmica:

(X) Graduação. Onde foi? Licenciatura em Letras com habilitação Português e Inglês pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto em 2003 .

(X) Especialização. Onde foi? Psicopedagogia pela Famerp em 2005.

(X) Mestrado. Onde foi? Educação na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) em São Carlos no ano de 2007.

( ) Doutorado. Onde foi? Não.

6. Você é professor (a) há quanto tempo? Desde 2007 com registro, mas já trabalhava com Educação de Jovens e Adultos na graduação, nos dois últimos anos, e depois fui professora substituta em alguns lugares por alguns meses.

7. Trabalha em outra faculdade ou universidade? Não. Trabalho em um colégio particular do 6º ao 8º ano.

## **Parte 2 – Práticas de leitura**

1. O que é leitura para você?

P4: Bom, como eu fiquei apaixonada pelo Paulo Freire no meu mestrado, eu gosto muito e fiquei um pouco apropriada do que ele fala do conceito de leitura na teoria dele. Para mim leitura está atrelada a linguagem e para mim linguagem é uma coisa ampla, então vai desde a intenção comunicativa, a partir da não-verbal e aí passa pela linguagem verbal, pela mista, pelas expressões e tudo mais e para mim a leitura é a capacidade de compreender todos esses sinais. Estando ligados à escrita ou não.

2. Você gosta de ler? O que mais lê?

P4: Gosto muito. Leio bastante para a preparação de aulas, mas sou apaixonada por narrativas românticas, ficção.

3. Alguma leitura lhe marcou de alguma forma? Qual? Como? Foi na faculdade ou durante sua vida profissional?

P4: Então, em termos de formação profissional e para a vida, eu fiquei muito agradecida mesmo ao Paulo Freire, fiquei muito envolvida com as leituras das obras dele e com aquelas que ele escreveu em parceria como Gadotti, Ira Shor e tudo mais. Isso me serve até hoje e eu retomo as leituras. O meu livro preferido é “A sombra dessa mangueira.” Além disso, eu gosto muito de textos bem trabalhados, então como eu mencionei que gostava muito das narrativas, “A menina que roubava livros” é um livro que eu acho muito interessante porque ele consegue ser literário de um jeito doce que não assusta e não espanta. Então eu consigo trabalhar essa

narrativa que é bastante enriquecedora com várias faixas e todas elas ficam bastante tocadas.

**4. Falar sobre leitura com seus alunos faz parte de sua prática enquanto docente? Como fala de leitura com eles?**

P4: Faz parte e como eu acredito na leitura como esse conceito amplo, eu procuro trabalhar e explorar as várias maneiras de se ler o mundo. Então, acredito muito na leitura do mundo e aí acho que meio que brigo um pouco com a escola no sentido de extrapolar a escrita e ao mesmo tempo explorar a escrita, fazer os dois.

J: Então é um trabalho diferenciado na faculdade e na escola?

P4: Eu acho que chega a ser até um trabalho romântico. Eu gosto muito de trabalhar com projetos, então, por exemplo, eu trabalhei em uma escola onde eu tinha abertura para isso. E aí eu não ia pelo caminho de pedir livros paradidáticos para ler e serem cobrados em formato de provas. Então eu construía um trabalho. Então nos anos iniciais do fundamental 2 eu confeccionava a lista de livros paradidáticos procurando coisas que me interessavam tentando ter um olhar daquela idade, para que eles gostassem. Então, eu não me importava se era um livro considerado um livro literário ou não. Naquele momento, de desenvolver o gosto pela leitura, eu procurava livros divertidos. Livros que pudessem tocá-los com aquela visão que eles tinham. E para isso eu me aproximei muito dos alunos e sempre conversei. Conforme esse gosto ia se desenvolvendo, aí eu ia inserindo nas listas de livros e tudo mais os livros com a linguagem mais trabalhada, que a gente entende como mais complexos, com linguagem figurada até chegar aos literários em si – Guimarães e tudo mais. Não que textos assim não pudessem ser trabalhados antes, mas não trabalhados em formato de prova para que eles não pudessem se sentir menosprezados ou mal se não alcançassem aquela abstração toda. E aí em sala de aula, como por alguns momentos, na universidade eu falo agora, como em alguns momentos eu pude trabalhar prática de leitura, e acabo trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos que me possibilita trabalhar esse conceito, eu procuro levar essa mensagem. Nesse sentido, o que eu vejo é que a escola é responsável pela escrita, mas parece que a partir do momento que ela introduz a escrita na vida do aluno, esse aluno fica preso, parece que ela não pede mais desenho, não pede mais história em quadrinhos, não pede mais teatro e aí fica só cobrando a escrita dentro daquela sistemática: prova discursiva ou prova teste. E aí parece que o aluno vai perdendo o encanto que a princípio poderia ter ou tinha pela leitura.

**5. Você exige leitura de seus alunos? De que forma: provas, discussões, resenhas? Fale um pouco sobre isso?**

P4: Já tentei explorar essa cobrança, digamos assim, de várias maneiras porque a escola exige. Você tem de dar um feedback do seu trabalho de leitura. Então, com os pequenos de 6º a 9º ano, eu que fazia era pedir para que eles lessem e sempre preparava uma atividade surpresa e raramente isso consistia em prova escrita. Então nós fizemos teatralização de cenas, montagem de histórias em quadrinhos baseados em capítulos dos livros lidos, fizemos releituras, teatro, filme, paródia com coreografia, então cada livro passou a ser uma nova obra. Isso era bem legal. Mas em um momento ou outro você esbarra no sistema. Hoje eu estou em uma escola em que eu sou obrigada a dar prova. E aí os projetos estão todos arquivados.

J: E aqui na faculdade como você trata disso?

P4: Então aqui na faculdade eu também vou na linha dos projetos. Então, por exemplo, na disciplina de Educação de Jovens e Adultos, eu gosto sempre de fazer uma introdução porque eu acho que a compreensão do contexto facilita a compreensão da obra e aí fazemos a leitura do que vai ser esse embasamento teórico e procuramos depois fazer uma aplicação prática disso que estava na teoria para ver se os alunos deram conta de aprender o que eu acho que é possível dentro daquilo que se pode entender daquela obra. No caso da Educação de Jovens e Adultos, depois de trabalhar o Paulo Freire, compreender o que ele propôs, de onde ele vem e para onde ele desejava ir, nós construímos projetos multidisciplinares. Procurando fugir daquilo que a gente entende como Pedagogia Tradicional e tentando aplicar o que vinha na teoria dele.

**6.** Você planeja as atividades de leitura? Como aborda esta questão no cotidiano da aula?

P4: Eu planejo, a leitura é meu xodó, na verdade. Como professora de Língua Portuguesa eu assumo isso, eu gosto muito de trabalhar essa vertente porque eu gosto muito de ler. Então cada vez que eu preciso trabalhar uma obra, eu me debruço e fico pensando o que eu posso fazer para tornar aquela obra, que foi interessante para mim ou nem tanto, e no caso de ter sido interessante, como fazer com que o aluno tenha um olhar especial para ela. E no caso de não ter sido, como desenvolver em mim mesma esse olhar interessante para depois desenvolver no aluno.

J: Você trabalha com material impresso, digital, qual é o suporte que você usa?

P4: Uso normalmente os livros em si. Eu prefiro os impressos, mas não dá para ignorar o que a gente tem hoje como desenvolvimento tecnológico e tal. Ainda tenho conseguido manter os impressos. Mas caso o aluno tenha ou queira trabalhar com material digital eu não impeço, não coloco nenhum obstáculo.

## Apêndice E

Entrevista aluno 1 (S1).

### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

Parte 1 - Dados pessoais

1. Sexo: Feminino
2. Idade: 34 anos
3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto
4. Formação básica: toda em escola pública (x)      toda em escola particular ( )  
parte em escola pública e parte em escola particular ( )
5. Qual foi o último curso que você fez antes de começar a graduação em Pedagogia?  
S1: Nenhum.
6. Seus pais estudaram até que série? Qual é a profissão deles?  
S1: Não estudaram, são analfabetos.

### Parte 2 – Práticas de Leitura

7. O que você gosta de ler? Tem algum tipo (gênero) de texto específico?  
Romance? Poesia? Texto teórico?  
S1: Ah, eu gosto de ler tudo. Principalmente romance.
8. O que é leitura para você?  
S1: É muito importante, como a gente lê a gente escreve também. Se você lê errado, você escreve errado. É muito importante.
9. Como você pretende trabalhar com seus alunos no ensino?  
S1: Ah, interpretação de texto, ditado, todas essas coisas que eu gosto.
10. De que forma as leituras acadêmicas contribuem para sua formação profissional?  
Elas contribuem de fato para sua formação?  
S1: Elas ajudam muito. Ah, então a leitura ajuda muito.
11. O que você espera ler aqui na faculdade?  
S1: Ah, tudo o que eu estou lendo aqui. Acho que tudo está sendo bem aproveitado. Os seminários que ajudam muito.
12. Como a leitura chega até você na faculdade? Você faria do mesmo jeito com seus futuros alunos?  
S1: Sim. A gente lê a apostila, o seminário é uma coisa que você põe tudo em prática. Tudo o que você aprende, vai pondo em prática. Então, eu pretendo ensinar desse jeito. A professora indica o texto sobre o qual vamos fazer seminário, então, a gente põe em prática, o seminário é ótimo.

Entrevista aluno 2 (S2).

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

### Parte 1 – Dados Pessoais

1. Sexo: Feminino

2. Idade: 37 anos

3. Cidade onde reside: Novo Horizonte

4. Formação básica: toda em escola pública (x)      toda em escola particular ( )  
parte em escola pública e parte em escola particular ( )

5. Qual foi o último curso que você fez antes de começar a graduação em Pedagogia?

S2: Técnico em logística.

6. Seus pais estudaram até que série? Qual é a profissão deles?

S2: Meu pai já é aposentado. Ele estudou até a 4 série do ensino fundamental e minha mãe é do lar e ela estudou até a primeira série.

E eles leem, o que eles gostam de ler?

S2: Não, eles não leem.

### Parte 2 – Práticas de Leitura

1. O que você gosta de ler? Tem algum tipo (gênero) de texto específico? Romance? Poesia? Texto teórico?

S2: Na verdade eu gosto de ler tudo. Tudo o que for parte de leitura, até bula de remédio eu gosto de ler.

2. O que é leitura para você?

S2: Um prazer, muito, muito grande.

3. Como você pretende trabalhar com seus alunos no ensino?

S2: Bom, como eu gosto muito de ler, eu leio todos os dias. Você pode até falar: “Ah, eu não acredito”, mas eu leio todos os dias. Eu acho que a leitura vai fazer parte do meu dia a dia. Eu quero que eles tomem gosto pela leitura, não para ser alguma coisa obrigatória, mas sim um prazer. Uma coisa prazerosa de fazer.

4. De que forma as leituras acadêmicas contribuem para sua formação profissional?

S2: Bom, eu acredito que todo tipo de leitura contribui, as acadêmicas têm a ver, tem um embasamento científico daquilo que eu estou estudando. Eu acredito que sim, que me ajuda muito.

5. O que você espera ler aqui na faculdade? (primeiro semestre)

S2: E agora? Na verdade, eu acredito que nesse primeiro período a gente tem lido, mas é mais textos que os professores pedem para ler. Em filosofia e psicologia a gente lê muito, mas assim, são todos textos mais científicos. Baseado nisso mesmo, na escola, no que a gente tem que fazer, no que a gente tem que aprender.

6. Como a leitura chega até você na faculdade? Você faria do mesmo jeito com seus futuros alunos?

S2: Não. Não pelo seguinte: a gente tem que ler de tudo, tudo que pedem pra gente ler e, assim, como eu vou dar aula para crianças, o bom é você descobrir qual o tipo de leitura que eles gostam. Diferenciar um aluno do outro. Diferente daqui que todo mundo tem que ler a mesma coisa.



J: Tem algum tipo de suporte, como o material impresso, por exemplo, que o professor usa?

S2: Tem filme, nós acabamos de fazer um seminário sobre filmes, filmes pedagógicos. Foi muito interessante, aliás, ainda está acontecendo porque alguns grupos vão se apresentar agora. Foi muito bom, é diferente de só leitura.

Entrevista aluno 3 (S3).

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**

### **Parte 1 – Dados Pessoais**

1. Sexo: Feminino

2. Idade: 23 anos

3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto

4. Formação básica: toda em escola pública (x)      toda em escola particular ( )  
parte em escola pública e parte em escola particular ( )

5. Qual foi o último curso que você fez antes de começar a graduação em Pedagogia?

S3: Eu comecei fazer Gestão de Recursos Humanos, mas tranquei. Só.

6. Seus pais estudaram até que série? Qual é a profissão deles?

S3: Meu pai terminou os estudos, ele é militar e minha mãe terminou, começou a fazer magistério e parou e agora ela trabalha de operadora de caixa em um supermercado.

J: E eles leem? O que eles gostam de ler?

S3: Minha mãe gosta, meu pai não muito.

J: Eles lhe incentivaram a ler? De que forma?

S3: Bastante. Sempre comprando livros e incentivando.

### **Parte 2 – Práticas de Leitura**

1. O que você gosta de ler? Tem algum tipo (gênero) de texto específico? Romance? Poesia? Texto teórico?

S3: Mais poesia. Mas, pelo fato de eu ter parado a faculdade eu não parei de ler, agora estou voltando a ler novamente.

2. O que é leitura para você?

S3: Ela sempre acrescenta alguma coisa em nossas vidas. No vocabulário, no modo de pensar sim.

3. Como você pretende trabalhar com seus alunos no ensino?

S3: Passar de um modo que eles gostem da leitura. Com dinâmicas, trazendo livros, até quadrinhos que incentivem, figurinhas assim.

4. De que forma as leituras acadêmicas contribuem para sua formação profissional? Elas contribuem de fato para sua formação?

S3: Ajudam, lógico. É um pouco difícil de entender. Porque eu comecei a ler um livro agora que a professora de Psicologia pediu e eu como eu estou parada faz três anos então foi difícil pegar o raciocínio, voltar a leitura, entender todo aquele contexto. Mas agora, vai indo.

J: o que você acha que é mais difícil nessas leituras?

S3: Era entender o que estava dizendo o livro. Mas agora eu estou começando a pegar novamente. Foi só no começo, na primeira semana.

5. O que você espera ler aqui na faculdade? (primeiro semestre)

S3: Ah bastante. Mais sobre a parte da criança, ah...não sei. Não tem nada específico.

6. Como a leitura chega até você na faculdade? Você faria do mesmo jeito com seus futuros alunos?

S3: Como chega? Ah, com os professores pedindo para ler os livros, mas também tem que ir atrás. Eles indicam a leitura e a gente vai atrás. Mas tem livro que a gente vai pegar por conta própria, se eu ficar sabendo que é bom, eu pego. Por indicação deles ou mesmo se eu ver que é bom eu pego. Sou muito curiosa. Então, às vezes, leio atrás e pego as bibliografias até vejo na internet mesmo.

J: E você pretende fazer como com seus alunos? Essa forma daqui da faculdade é interessante?

S3: É interessante sim. Os modos como eles passam para gente. É o que eu espero fazer lá no futuro, mas quem sabe lá na frente surgem mais ideias.

Entrevista aluno 4 (S4)

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**

### **Parte 1 – Dados Pessoais**

1. Sexo: Feminino

2. Idade: 32 anos

3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto

4. Formação básica: toda em escola pública (x)      toda em escola particular ( )  
parte em escola pública e parte em escola particular ( )

5. Qual foi o último curso que você fez antes de começar a graduação em Pedagogia?

S4: Antes foi computação.

6. Seus pais estudaram até que série? Qual é a profissão deles?

S4: Não estudaram, são analfabetos. Somente minha mãe é viva, meu pai já faleceu.

### **Parte 2 – Práticas de Leitura**

1. O que você gosta de ler? Tem algum tipo (gênero) de texto específico?  
Romance? Poesia? Texto teórico?

S4: Eu gosto de poesia.

2. O que é leitura para você?

S4: Pra mim é quase tudo. Porque a gente lê e é lendo que você abre a sua mente, você imagina as coisas, então para mim leitura é muito bom, é o essencial, né?

3. Como você pretende trabalhar com seus alunos no ensino?

S4: Ah, eu pretendo saber o máximo possível e ajudar eles com livrinhos, dando livrinhos, quero ser uma professora excelente para eles em questão de ler porque eu gosto muito.

4. De que forma as leituras acadêmicas contribuem para sua formação profissional? Elas contribuem de fato para sua formação?

S4: Ajudam muito e são extremamente necessárias. Porque a leitura hoje em dia eu acho que é tudo. Se você não lê, não vai saber. Então acho que a leitura em si é necessária para sua formação lá na frente para você aprender cada vez mais. Elas são realmente importantes, apesar de eu ter certa dificuldade. Minha dificuldade é porque tem muita coisa na minha cabeça, já terminei meus estudos básicos há muito tempo. Dezesete anos atrás então tudo para mim é novo agora. Então eu acho que estou tendo um pouquinho de dificuldade, mas eu chego lá.

5. O que você espera ler aqui na faculdade? (primeiro semestre)

S4: Eu espero ler de tudo um pouco. Até contos infantis acredito que vou ler.

6. Como a leitura chega até você na faculdade? Você faria do mesmo jeito com seus futuros alunos?

S4: Eu faria do mesmo jeito com meus alunos. Eu acho que a leitura é bem essencial, muita leitura e eu diminuiria um pouquinho para eles, coitadinhos. Eu sei que é muita coisa, muita informação. A forma como eu estou recebendo agora, lógico que não vou passar para meus alunos, será uma forma diferente, né?

J: De que jeito vai ser?

S4: Ah, mais assim: interagindo com eles, de outra forma não só com leitura. Com outras coisas, interagindo com brincadeiras e baseado no que eu aprendi aqui dentro. No que eu li.

Entrevista aluno 5 (S5)

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**

### **Parte 1 – Dados Pessoais**

1. Sexo: Feminino

2. Idade: 19 anos

3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto

4. Formação básica: toda em escola pública ( x )      toda em escola particular (   )  
parte em escola pública e parte em escola particular (   )

5. Qual foi o último curso que você fez antes de começar a graduação em Pedagogia?

S5: Aprendizagem no SENAC. E fiz antes do curso de Pedagogia eu fiz Biomedicina. Um ano apenas.

6. Seus pais estudaram até que série? Qual é a profissão deles?

S5: Meu pai estudou até o ensino médio e minha mãe também. E depois de todos os filhos criados, minha mãe se formou em gestão pública e meu pai em direito.

J: E eles leem? O que eles gostam de ler?

S5: Meu pai lê muito, né? Ele fez direito então ele lê sempre, cada livro...judicial mesmo, do direito. E minha mãe lê sempre livro, livro ela lê muito e a bíblia ela lê bastante.

J: Eles leem material impresso ou digital? O que eles mais leem?

S5: Eles leem impresso.

## **Parte 2 – Práticas de Leitura**

1. O que você gosta de ler? Tem algum tipo (gênero) de texto específico? Romance? Poesia? Texto teórico?

S5: Não. Eu leio, mas eu não gosto de ler muito não.

2. O que é leitura para você?

S5: A gente associa muito a leitura ao estudo, né? Estudar, estudar, acho que é por isso que eu não gosto muito.

3. Como você pretende trabalhar com seus alunos no ensino?

S5: Olha, eu estou começando a aprender que você tem que estimulá-los, né? Então primeiro eu vou ter que me estimular, para poder estimular os alunos. Então vou ter que trabalhar comigo para depois trabalhar com eles.

4. De que forma as leituras acadêmicas contribuem para sua formação profissional? Elas contribuem de fato para sua formação?

S5: Ajudam e muito. É, até mesmo para estudar ou entender a Psicologia da educação, é...ajuda e vai ajudar muito enquanto eu estiver me formando.

5. O que você espera ler aqui na faculdade? (primeiro semestre)

S5: O que eu espero ler? Ah, muito sobre o que é educação, como as crianças se comportam, espero ler isso.

6. Como a leitura chega até você na faculdade? Você faria do mesmo jeito com seus futuros alunos?

S5: Eu faria. Chega de uma forma ou de outra ela vai chegar. Chega sempre para você estudar mais, ter algum estímulo maior. Então a gente está junto sim.

J: E ela vem pelos professores, material que eles sugerem?

S5: Sempre. Sempre indicação dos professores. Eles colocam bibliografias para a gente estar estudando, saber mais, ler mais.

J: E você pretende fazer assim com seus alunos?

S5: É, como a gente está lidando com crianças, eu acho que eu lendo junto, mostrando eu acho que eles vão saber e se interessar pelo assunto.

## Apêndice F

Entrevista aluno 6 (S6)

### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

Parte 1 - Dados pessoais

1. Sexo: Feminino
2. Idade: 22 anos
3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto
4. Formação básica: toda em escola pública (x)      toda em escola particular ( )  
parte em escola pública e parte em escola particular ( )
5. Qual foi o último curso que você fez antes de começar a graduação em Pedagogia?  
S2: Curso de qualificação profissional no Fulbeas mesmo, foi só.
6. Seus pais estudaram até que série? Qual é a profissão deles?  
S2: Ambos fizeram o ensino básico, só até a oitava série. Meu pai é eletricitista e minha mãe é costureira.

### Parte 2 – Práticas de Leitura

1. O que você gosta de ler? Tem algum tipo (gênero) de texto específico?  
Romance? Poesia? Texto teórico?  
S6: Olhe, eu gosto de ler bastante teórico. Eu sou obrigada a ler um pouco de teoria. Só que eu gosto de ler bastante coisa informativa, eu gosto muito de ler jornal, revista e, assim pouca coisa literária. Eu gosto mais de coisa informativa, mais objetiva.
2. O que é leitura para você?  
S6: Leitura para mim é uma forma de se adquirir novos conhecimentos, é um meio que você tem pra se informar, pra ser uma pessoa melhor. Quem le fala melhor, escreve melhor e pra mim leitura é isso.
3. Como você pretende trabalhar com seus alunos no ensino?  
S6: Práticas que conversem com todas as disciplinas, mas que eles possam entender que a leitura não é só um ato de estudo pra uma informação, uma coisa imediata, entendeu? Por exemplo, o aluno não vai ler apenas para fazer uma prova, para tirar boas notas. Ele vai ler pra o sentido da leitura mesmo, pra entender o texto, pra ter conhecimento é mais pra isso. Procuro trabalhar minha prática assim, pra que eles entendam que a leitura é mais que isso, entendeu? Mais que tirar nota boa. Entendeu?
4. De que forma as leituras acadêmicas contribuem para sua formação profissional?  
Elas contribuem de fato para sua formação?  
S6: Ah, todos os tipos de leitura? De todos os textos teóricos? Claro, é indispensável, né? A gente ler, conhecer um pouco de tudo, ler vários teóricos, ver as confluências entre eles ou no que eles conversam, no que eles dialogam, no que eles não se conversam, eu acho que é imprescindível, importantíssimo.

5. Sua percepção sobre leitura mudou ao longo do curso?

S6: Muito. Foi assim, é que no meu TCC eu sempre quis falar algo sobre a leitura. Aí a gente conversava “vamos fazer alguma sobre poesia?”, “não, vamos falar sobre a leitura de fato?” E aí, o que as pessoas pensam sobre leitura, né? Porque às vezes é meio que, como posso dizer...é meio vago, né? A definição da leitura. Aí a gente procurou estudar sobre isso, e foi assim, foi mudando completamente a minha visão porque eu fui entender como é os aspectos cognitivos que a leitura, ela funciona no indivíduo. E também como que ela implica na melhoria desse indivíduo, entendeu? A gente entendeu isso, que a leitura não é só um processo orgânico, da pessoa. Ela envolve muitas outras coisas, foi o que mudou na minha visão, entendeu? Eu achava que a leitura era um ato totalmente mecânico, na verdade eu acho que não é. Eu mudei minha percepção nisso.

J: Então a leitura não é ato mecânico para você?

S6: Eu acredito que não. É muito mais que isso. A gente envolve outras coisas, a gente lê tudo, lê o olhar, a gente lê as expressões, entendeu? É mais que a leitura da palavra.

6. Como a leitura chega até você na faculdade? Você faria do mesmo jeito com seus futuros alunos?

S6: É depende da forma de abordagem, entendeu? Tem formas de leitura que eu acho bacana, tem estratégias bacanas que eu usaria. Mas têm outras que eu também acharia ,às vezes eu discordo como pessoa.

J: Fale um pouco sobre isso.

S6: Aquelas que eu discordo? Um pouco é sobre a leitura em grupo, às vezes tem hora que não vão as ideias, que às vezes a pessoa tem que chegar junto, mediar, não é porque a gente é grande que não precisamos de uma mediação pra entender. Eu acho que às vezes isso prejudica um pouco, no entendimento.

J: Você atribui isso ao fato de se ler em grupo? Para você a leitura é um ato individual, subjetivo?

S6: Isso. Eu acredito que a leitura seja um pouco individual, mas assim a pessoa, por ser um grupo grande de pessoas, eu acho que às vezes teve práticas de leitura ali na minha sala, que não deu certo o entendimento porque muita gente, muita conversa, muita coisa num lugar só.

J: Como que se passava essa prática?

S6: Eu já vi uma situação que não deu certo só, eu acho que foi uma só da gente estar ali conversando sobre um texto. Um grupo de cinco meninas com um texto só e às vezes uma lê e lê de uma forma que a outra não entende. Porque às vezes o meu ritmo de leitura é diferente do seu e, às vezes, isso acabou dando um probleminha. Assim sabe, e assim isso aí, eu agiria diferente, eu colocaria mais assim: vamos conversar, vamos chegar junto, vamos fazer uma roda, vamos ler um pouquinho cada um, mas, peraí, oh eu não estou entendendo...eu pretendo com meus alunos, chegar, mediar, “você está entendendo?”,”é isso mesmo que você entendeu?” , é isso mesmo que eu pretendo, mediar.

Entrevista aluno 7 (S7)

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

### Parte 1 – Dados Pessoais

1. Sexo: Feminino
2. Idade: 22 anos
3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto
4. Formação básica: toda em escola pública (x)      toda em escola particular ( )  
parte em escola pública e parte em escola particular ( )
5. Qual foi o último curso que você fez antes de começar a graduação em Pedagogia?  
S7: Eu fiz um semestre de Administração.
6. Seus pais estudaram até que série? Qual é a profissão deles?  
S7: Meus pais estudaram até o colegial (ensino médio). Minha mãe é secretária e meu pai é supervisor de supermercado.  
J: E eles leem? Eles gostam de ler?  
S7: Não muito. Minha mãe lê um pouco, mas meu pai nada.  
J: O que ela lê?  
S7: Eu gosto muito de ler literatura estrangeira então ela pega meus livros emprestados, livros que eu indico e ela lê.

### Parte 2 – Práticas de Leitura

1. O que você gosta de ler? Tem algum tipo (gênero) de texto específico? Romance? Poesia? Texto teórico?  
S7: Gosto de ler romance e policial. Literatura estrangeira.
2. O que é leitura para você?  
S7: Pra mim é tudo. Eu adoro e sou suspeita para falar porque eu gosto muito. Todo tempo livre que eu tenho eu passo lendo. E eu acho que é essencial porque a gente viaja, fica naquele mundo da fantasia que você imagina e pra mim é muito importante.
3. Como você pretende trabalhar com seus alunos no ensino?  
S7: Oh, eu pretendo trabalhar sempre que possível. Tentar introduzir livros dependendo da idade e da escolaridade [das crianças], sempre estar lendo com eles. Atualmente eu trabalho em uma creche e os pequenininhos a gente sempre faz roda de leitura. A gente deixa eles escolherem os livros que eles querem ler e eu pretendo fazer assim também.
4. De que forma as leituras acadêmicas contribuem para sua formação profissional? Elas contribuem de fato para sua formação?  
S7: Elas contribuem muito. Porque acho que só aqui não basta. A gente tem que procurar outra coisa, tem que procurar se informar, ler em outros lugares, ler artigos essas coisas, principalmente agora, né, por causa do TCC. Então eu acho essencial.
5. Sua percepção sobre leitura mudou ao longo do curso? (último semestre)  
S7: Mudou. No fato das leituras acadêmicas mesmo. Eu não achava que tinha tanta importância. Depois que eu entrei e que as professoras foram dando indicações de livros, eu percebi que a gente precisa mesmo buscar isso.

6. Como a leitura chega até você na faculdade? Você faria do mesmo jeito com seus futuros alunos?

S7: Os professores trazem, indicam livros quando a gente pede indicação mesmo assim durante as aulas. No xérox que eles deixam as apostilas lá sempre com os autores então eu acho bacana assim. Eu faria da mesma forma com meus alunos: indicando, procurando dar os livros que eu gosto. Posso procurar saber o que eles gostam de ler e indicar livros daquele gênero para eles.

Entrevista aluno 8 (S8)

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**

### **Parte 1 – Dados Pessoais**

1. Sexo: Feminino

2. Idade: 24 anos

3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto

4. Formação básica: toda em escola pública ( ) toda em escola particular ( )  
parte em escola pública e parte em escola particular (x)

5. Qual foi o último curso que você fez antes de começar a graduação em Pedagogia?

S8: Serviço Social, mas fiz apenas o primeiro ano e metade do segundo ano e parei.

6. Seus pais estudaram até que série? Qual é a profissão deles?

S8: Meu pai estudou até a oitava série e hoje ele é gerente de uma loja de pneus e minha mãe fez supletivo e depois acabou e ela é secretária da igreja.

J: E eles leem? O que eles gostam de ler?

S8: Minha mãe gosta muito de ler. Meu pai não muito. A minha mãe lê sobre tudo, não tem algo específico.

J: Eles eles te incentivam a ler?

S8: Incentivam. A minha mãe mais, meu pai não muito.

J: De que forma isso acontece?

S8: Ah, ela demonstra nas coisas que ela sabe. Quando vai falar alguma coisa, ela diz porque eu li em tal lugar, é importante ler saber de tudo porque se você for conversar com qualquer pessoa vai saber sobre todos os assuntos. Ela fala por isso.

### **Parte 2 – Práticas de Leitura**

1. O que você gosta de ler? Tem algum tipo (gênero) de texto específico? Romance? Poesia? Texto teórico?

S8: Então, eu leio mais sobre a faculdade no momento. As coisas que eu estou estudando, não estou lendo nenhum livro. Eu li bastante, li bastante não. Porque eu não tenho muito o hábito de ler, preciso melhorar nisso, mas eu leio coisas sobre autoajuda. Mesmo que eu sou evangélica eu leio algo assim.

2. O que é leitura para você?



S8: É a base, muito importante para todo mundo. É para o conhecimento geral. Acho que todo mundo deveria ter o hábito de ler. Eu não tenho tanto, mas acho muito importante.

3. Como você pretende trabalhar com seus alunos no ensino?

S8: Eu pretendo ser bem dinâmica, não muito monótona. Quero que eles tenham o hábito de ler, mas que seja uma coisa prazerosa, gostosa. Não como era na minha época de escola, porque não era prazeroso, a gente tinha que ler, era forçado a ler tal coisa e os assuntos não eram tão legais. Eu vou meio que sondar o que eles gostam e a minha ideia é fazer com que eles leiam o que gostam, não apenas o que eu mandar ou pedir.

4. De que forma as leituras acadêmicas contribuem para sua formação profissional?  
Elas contribuem de fato para sua formação?

S8: Ajudam bastante para concurso, mais para concurso. Até para eu dar aula depois, tudo o que eu vejo... mais para isso, para uma futura prova.

5. Sua percepção sobre leitura mudou ao longo do curso? (último semestre)

S8: Mudou porque eu vou ter que ter mais vontade de ler para poder ensinar aos meus alunos porque aí eu vou ser professora e então vou ter que saber sobre isso. Vi mais sobre o quanto é importante.

6. Como a leitura chega até você na faculdade? Você faria do mesmo jeito com seus futuros alunos?

S8: Ah, em parte sim. Alguns professores sim, alguns não. Mas acho que a maioria faz de um jeito que a gente entende. A gente lê junto, não é aquela coisa: ah, vai ter que ler em casa! A gente lê na sala, cada um lê um pedaço e explica o que entendeu. É bem dinâmico, alguns professores, lógico. Tem uns que fazem a gente ler em casa e vim com o resumo dessas coisas. Mas a maioria trabalha assim: lendo na sala de aula e a gente entende mais fácil, tira dúvida na hora. Porque tem coisa que a gente não entende porque está escrito de um jeito diferente. Aí o professor já explica na hora e fica mais fácil.

J: Você pretende fazer assim com seus alunos?

S8: Ah, acho que sim. É mais fácil.

J: Aqui na faculdade os professores dão textos impressos apenas ou também trabalham com o digital?

S8: Dão o digital também. Tem de tudo um pouco. Tem professor que passa slides e manda para a gente depois e tem alguns que a gente xeroca.

J: E vocês têm o hábito de ir até a biblioteca pegar livros?

S8: Somente quando eles pedem.

Entrevista aluno 9 (S9)

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**

### **Parte 1 – Dados Pessoais**

1. Sexo: Masculino

2. Idade: 21 anos

3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto

4. Formação básica: toda em escola pública ( )      toda em escola particular ( )  
parte em escola pública e parte em escola particular (x)

5. Qual foi o último curso que você fez antes de começar a graduação em Pedagogia?

S8: Curso de informática.

6. Seus pais estudaram até que série? Qual é a profissão deles?

S8: Minha mãe ensino médio completo e meu pai até a oitava série. Meu pai é vendedor de peças de caminhão e minha mãe é Assistente Social.

J: E eles leem? O que eles gostam de ler?

S8: Não. Minha mãe ainda gosta por causa da formação dela, precisando sempre ler coisas da área. Ela lê coisas relacionadas ao atendimento ao público mesmo, questões como questões sociais: idoso, criança que atinge mais. Meu pai não lê não.

## Parte 2 – Práticas de Leitura

1. O que você gosta de ler? Tem algum tipo (gênero) de texto específico? Romance? Poesia? Texto teórico?

S9: Eu gosto. Para mim tem me cativar na introdução senão eu perco a vontade de ler. Eu não tenho um gênero favorito, é mais assim: se eu ler o começo e gostar então continuo senão...

2. O que é leitura para você?

S9: É uma forma da gente aprender diversas coisas. Sem precisar ficar pesquisando, se relacionando com outras pessoas. Eu acho que a leitura é você adquirir conhecimento de forma mais individual, mais relacionado a você mesmo. Você vai ler o que você quer aprender. A leitura traz algo positivo mais para o individual que para o coletivo, eu acho.

3. Como você pretende trabalhar com seus alunos no ensino?

S9: Então, porque...sei lá, acho que hoje não se usa mais leitura em escola por questão tecnológica. Mas eu acho que assim, acaba prejudicando as crianças mesmo porque tudo bem, hoje o mundo é tecnológico? É. Só que lá fora elas [crianças] saindo da escola, vão ser obrigadas a ler. Então eu acho que se a gente estimular o certo a leitura desde conto infantil até alguma obra mais planejada, mais difícil de se ler, favorece mais o crescimento da criança em si.

J: Mas você acha que evolução tecnológica atrapalha a leitura? É isso?

S9: Eu não sei porque eu acho que hoje o tecnológico trabalha muito com o visual e o áudio. É a imagem que você vê, é o vídeo que você vê. Claro, não estou falando que isso prejudica, é ótimo. Facilita, mas eu acho que a gente deve preservar a leitura que foi acho um meio assim, como posso dizer, foi um meio tradicional.

J: Você acha que essa leitura da tela não é uma leitura?

S9: É, mas acho que assim, hoje é muito mais fácil você falar que leu um livro e só escutar a resenha no *youtube* do que você ter realmente lido.

4. De que forma as leituras acadêmicas contribuem para sua formação profissional? Elas contribuem de fato para sua formação?

S9: Elas ajudam muito porque por mais que os professores passem os conhecimentos que são propostos, eu acho que a leitura vem como um método complementar. Entendeu?

5. Sua percepção sobre a leitura mudou ao longo do curso? (último semestre)

S9: Mudou. Porque eu nunca fui assim de ler, sempre prestei mais atenção ao que é passado em aula, ao que é dito. Embora seja muito mais fácil quando você ouve o que o professor está falando. Quando você lê, você tem a capacidade de se você não ter entendido da primeira vez, entender na segunda, reler na terceira. E também você tem a sua interpretação do está escrito, do que é proposto não só a interpretação do professor. Querendo ou não hoje ainda tem muito professor que só acha que a gente tem de fazer o que eles querem. Não temos de ter opinião própria.

6. Como a leitura chega até você na faculdade? Você faria do mesmo jeito com seus futuros alunos?

S9: Na faculdade? Acho que em forma de trabalhos. A partir do momento em que é proposta uma atividade, a gente vai atrás tanto de livro, tanto de artigo. As indicações são dos professores, mas a gente sempre pega outros.

J: Geralmente material impresso?

S9: Sim, nada digital. A gente vai complementar o que eles querem. Porque se for para fazer, vamos supor uma resenha de um livro, você vai por só o que está no livro e todo mundo vai fazer isso. Se você tem contato ou possibilidade de ler outras obras, você pode acabar incrementando como uma crítica sua, uma opinião sua.

J: E você faria do mesmo jeito com seus alunos?

S9: Faria. A mesma forma que outros professores fazem. Eu até estimularia mais.

J: Como?

S9: Sei lá, tipo, aqui pelo fato da gente trabalhar e ter compromisso fora daqui. A gente não tempo muito tempo, então acho que o professor acaba facilitando, passando só uma sugestão, a gente vai lá vê e faz. Agora, acho que quando a gente é criança, a gente tem mais tempo para pesquisar, para ir à biblioteca não só da escola, mas a municipal, na livraria, coisa que quando a gente é adulto a gente não tem. Então acho que eu faria isso: estimularia mais eles a procurar mesmo, a buscar. Não só um ideia de um certo assunto, mas várias ideias do mesmo assunto. Para que se crie mais opinião. Acho que hoje todo mundo é muito igual.

Entrevista aluno 10 (S10)

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**

### **Parte 1 – Dados Pessoais**

1. Sexo: Feminino

2. Idade: 26 anos

3. Cidade onde reside: São José do Rio Preto

4. Formação básica: toda em escola pública ( ) toda em escola particular ( )  
parte em escola pública e parte em escola particular (x)

5. Qual foi o último curso que você fez antes de começar a graduação em Pedagogia?

S10: Letras Tradutor Intérprete.

J: Você fez os quatro anos e concluiu o curso?

S10: Sim

6. Seus pais estudaram até que série? Qual é a profissão deles?

S10: graduação completa.

J: Os dois?

S10: Sim, os dois.

J: Qual é a profissão deles?

S10: Nenhum trabalha na área. Meu pai se formou em Estudos Sociais na época, mas ele foi trabalhar em farmácia, estava na área da saúde já e hoje está no ramo de construção, está para aposentar, já. Minha mãe se formou em matemática, mas também não ficou na área. Ela passou em um concurso público e foi trabalhar na prefeitura e aí ela já está aposentada hoje. Está em casa, não faz nada assim.

J: E, eles gostam de ler? O que eles geralmente leem?

S10: Meu pai vê mais jornal, mas ele sempre ficava assim quando éramos crianças: ai tem que ler, tem que ler, mas eu nunca vi como um incentivo. Minha mãe, desde que eu me conheço por gente ela está com um livro na mão.

J: E eles leem só material impresso ou outro tipo de material também?

S10: Meu pai não usa internet. Minha mãe adora me ver estudar na internet, eu vejo que ela lê alguns artigos também, mas ela gosta mais de ter o livro na mão, livro de literatura, qualquer tipo de livro ela le. Ela le muito jornal também, revista. Ela gosta de ler tudo.

J: E seus pais incentivam vocês a alguma prática de leitura?

S10: É aquela história, se você não vê a pessoa fazendo, se você não vê a pessoa fazendo, você não vai se sentir influenciada, né? Mas, como eu vejo minha mãe, eu me sinto influenciada. Mas, ultimamente eu ando um pouco preguiçosa para leitura.

## Parte 2 – Práticas de Leitura

1. O que você gosta de ler? Tem algum tipo (gênero) de texto específico? Romance? Poesia? Texto teórico?

S10: Eu gosto de ler todo tipo de material, mas ultimamente, eu só leio coisa para a faculdade.

J: Texto acadêmico?

S10: Texto acadêmico.

J: Só o que os professores indicam ou você vai além da bibliografia que o professor propõe?

S10: Por causa do TCC eu estou lendo, assim, muita coisa específica para o TCC. Então eu estou buscando coisas além do que foi indicado.

J: Tem algum gênero específico que você goste de ler?

S10: Literatura eu gosto de ler. Revistas também.

J: Texto teórico, só aqueles do TCC?

S10: Da faculdade agora são os do TCC, que é uma área que estou gostando muito que é gestão. Eu estou buscando muita coisa nessa área.

2. O que é leitura para você?

S10: Ai, que pergunta difícil. Ah, leitura eu posso definir como um universo de aprendizagem, de conhecimento, porque é através dela que você vai descobrindo várias coisas. Dá até para descobrir quem a gente é mesmo lendo.

J: Por que você acha que a pergunta é difícil, você fez um comentário no início dessa conversa.

S10: Ah, porque uma pergunta assim, desse jeito, sei lá...é difícil você pensar assim de repente.

3. Como você pretende trabalhar com seus alunos no ensino?

S10: Eu pretendo trabalhar na área de alfabetização. Eu vou procurar mostrar como é importante a leitura, dando exemplos disso, porque a gente vivencia aquilo que a gente aprende. E vou tentar incentivar o máximo possível, vou levá-los à biblioteca, trazendo materiais, pedindo auxílio da família, que isso é muito importante.

4. De que forma as leituras acadêmicas contribuem para sua formação profissional?  
Elas contribuem de fato para sua formação?

S10: A teoria tem de andar junto com a prática. Às vezes a gente pensa assim: ah, a teoria é diferente da prática, mas se a gente tiver perseverança, e a gente tiver certeza do que a gente está fazendo. A gente consegue trazer a teoria para a prática e eu acho que tem capacidade de isso acontecer sim. Então acredito que a teoria é importante porque sem a teoria você não consegue fazer a prática. Principalmente, assim, o que eu vejo atualmente no meu cotidiano, eu vejo que se eu não tivesse a teoria eu não saberia fazer muita coisa.

J: Então, elas contribuem de fato para sua formação?

S10: Ah, com certeza.

5. Sua percepção sobre leitura mudou ao longo do curso? (último semestre)

S10: Ah, mudou bastante. Como eu já fiz duas graduações, hoje eu percebo que assim, eu leio bastante, sabe? Eu deixei um pouco de lado de ler coisas fora da faculdade, coisas de meu interesse, mas cada vez mais eu me interessei pela leitura. Que é importante ter ela ali bem assim.

J: Ela fez a diferença na sua vida então? Desde quando você começou a fazer a graduação?

S10: Fez, com certeza.

6. Como a leitura chega até você na faculdade? Você faria do mesmo jeito com seus futuros alunos?

S10: Através dos professores, através de pesquisas que eu posso fazer.

J: Tem algum meio especial que o professor disponibiliza a vocês para ter acesso à leitura?

S10: Ah, acredito que não. Às vezes, têm algumas atividades que instigam a gente a fazer mais leituras. Por exemplo, uma atividade ontem de Língua Portuguesa, de Fundamentos do Ensino de Português, ela pediu para a gente ler o texto e fazer tópicos sobre aquilo que a gente achava mais importante. Acredito que isso é uma estratégia que faz a gente prestar mais atenção na leitura. Eu acho que é importante também ter estratégias para leitura.

J: E o que seriam essas estratégias para você?

S10: Cada um tem um tipo de estratégia. Eu, como leio muito texto acadêmico, às vezes são textos difíceis, eu procuro ler uma vez, aí eu leio outra, aí eu vou grifando na segunda leitura. Aí, se for mais difícil ainda eu leio mais uma vez, essa é uma estratégia que eu acho interessante. Tentar não grifar tudo também, somente as palavras-chaves.

J: E você faria do mesmo jeito com seus alunos?

S10: Ah, se dá certo comigo porque não ensinar aos meus alunos também?